



**СибАК**  
www.sibac.info

ISSN 2310-2764

## **XXI СТУДЕНЧЕСКАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

**№ 6 (21)**



## **НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**

г. НОВОСИБИРСК, 2014



# НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

*Электронный сборник статей по материалам XXI студенческой  
международной заочной научно-практической конференции*

№ 6 (21)  
Июнь 2014 г.

Издается с Октября 2012 года

Новосибирск  
2014

УДК 009  
ББК 6\8  
Н 34

Председатель редколлегии:

*Дмитриева Наталья Витальевна* — д-р психол. наук, канд. мед. наук, проф., академик Международной академии наук педагогического образования, врач-психотерапевт, член профессиональной психотерапевтической лиги.

Редакционная коллегия:

*Бердникова Анна Геннадьевна* — канд. филол. наук, доц. кафедры педагогики и психологии гуманитарного образования Новосибирского государственного педагогического университета.

**Н 34 «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки»:** Электронный сборник статей по материалам XXI студенческой международной научно-практической конференции. — Новосибирск: Изд. «СибАК». — 2014. — № 6 (21)/ [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://www.sibac.info/archive/guman/6\(21\).pdf](http://www.sibac.info/archive/guman/6(21).pdf).

Электронный сборник статей по материалам XXI студенческой международной научно-практической конференции «Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки» отражает результаты научных исследований, проведенных представителями различных школ и направлений современной науки.

Данное издание будет полезно магистрам, студентам, исследователям и всем интересующимся актуальным состоянием и тенденциями развития современной науки.

ББК 6\8

ISSN 2310-2764

© НП «СибАК», 2014 г.

## **Оглавление**

<b>Секция 1. Искусствоведение</b>	<b>9</b>
ХУДОЖНИКИ-БАТАЛИСТЫ ПРОТИВ ВОЙНЫ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА В.В. ВЕРЕЩАГИНА И Б.М. НЕМЕНСКОГО) Людоговская Наталья Алексеевна Сполохова Елена Александровна	9
<b>Секция 2. Краеведение</b>	<b>17</b>
ПОДВИГ СЕВАСТОПОЛЯ И СЕВАСТОПОЛЬЦЕВ: ВЕСНА 1944 ГОДА — РУССКАЯ ВЕСНА 2014 ГОДА (СВЯЗЬ ВРЕМЕН — СВЯЗЬ ПОКОЛЕНИЙ) Саакян Татевик Леоновна Канатникова Елена Анатольевна	17
<b>Секция 3. Культурология</b>	<b>26</b>
ПРАЗДНИЧНО-ОБРЯДОВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ЯЗЫЧЕТВА ПО ДАННЫМ ПОЛЕВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ Тютина Ольга Сергеевна Шиженский Роман Витальевич	26
<b>Секция 4. Лингвистика</b>	<b>31</b>
ОЦЕНКА УРОВНЯ ЗНАНИЙ АНАТОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ПРОПИСАННЫХ НА ЛАТИНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ У СТУДЕНТОВ КРАСГМУ Антонова Анастасия Александровна Лопатина Татьяна Николаевна Парфентьева Ульяна Сергеевна	31
ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНЫХ РЕЦЕНЗИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ ПРЕССЕ Алешина Мария Сергеевна Арапова Мария Александровна	40
ПОСЛОВИЦЫ КАК СПОСОБ ОТРАЖЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ СЕМАНТИКИ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ (НА ПРИМЕРЕ МИКРОПОЛЯ «ОДЕЖДА») Данилова Анастасия Викторовна Скворцова Евгения Евгеньевна	50
ОБУЧАЮЩИЕ САЙТЫ В КОМПЬЮТЕРНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ СОЗДАНИЯ САЙТА ПО ФОНЕТИКЕ) Коваленко Евгения Сергеевна Татарина Лариса Викторовна	56

ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ СИТУАЦИЙ В РУССКИХ И АМЕРИКАНСКИХ СМИ	65
Кононова Анастасия Олеговна Арапова Мария Александровна	
ВЫЯВЛЕНИЕ КЛЮЧЕВЫХ СЛОВ В ЯКУТСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ НАЗВАНИЙ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА)	76
Кривошапкина Матрена Дмитриевна Коновалов Анатолий Владиславович Санникова Инна Иннокентьевна	
ВИДЫ СЕМАНТИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ ИМЕНАМИ СОБСТВЕННЫМИ И ПРОИЗВОДНЫМИ ОТ НИХ ИМЕНАМИ НАРИЦАТЕЛЬНЫМИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	81
Наумова Екатерина Сергеевна Астанкова Татьяна Петровна	
РОЛЬ МОРФОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОЗДАНИИ НЕОЛОГИЗМОВ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	86
Поречная Виктория Игоревна Петухова Елена Владимировна	
<b>Секция 5. Педагогика</b>	<b>91</b>
ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ АРТИКУЛЯЦИОННОГО ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ	91
Веснина Алёна Сергеевна Дубовская Вера Александровна	
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЮНОШЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РАЗНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВОЛГОГРАДСКОГО ФИЛИАЛА РАНХИГС	98
Дзержинский Сергей Геннадьевич Прохорова Инна Владимировна	
ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК СИСТЕМА ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ГЕОГРАФИИ	103
Лагутина Елена Игоревна Лукашова Ольга Павловна	
ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ КАДРОВОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ВУЗЕ	109
Лебедева Анна Олеговна Хадиева Гульнара Мансуровна	

ДИНАМИКА ОВЛАДЕНИЯ СОДЕРЖАНИЕМ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПОДВЕДЕНИЯ ПОД ПОНЯТИЕ Мещерякова Екатерина Игоревна Михайленко Елена Валерьевна	115
ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КЛУБА «МОЛОДАЯ СЕМЬЯ» НА БАЗЕ КГПУ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА Мурзина Валентина Юрьевна Озерец Ирина Георгиевна	122
РЕФЛЕКСИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК КОМПОНЕНТ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ Неверова Яна Эдуардовна Гилева Анжела Валентиновна	128
РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙСА ПО ТЕМЕ «РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ НА ПРОЦЕНТЫ» ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 6 КЛАССА Сидорова Нюргюяна Васильевна Эверстова Валентина Николаевна	134
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ПОСРЕДСТВАМ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ Симоненко Ольга Юрьевна Волобуев Виктор Алексеевич	143
РОЛЬ ГРАФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМНОСТИ ЗНАНИЙ У УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Фефилова Ангелина Владимировна Михайленко Елена Валерьевна	149
К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СИСТЕМНОСТИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Христенко Мария Валерьевна Михайленко Елена Валерьевна	158
<b>Секция 6. Психология</b>	<b>170</b>
СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА Дворникова Анастасия Игоревна Пости Елена Евгеньевна	170

СЕМЕЙНЫЙ ДЕФЕКТ СОЦИАЛИЗАЦИИ КАК ОСОБЫЙ ПРОЦЕСС ВИКТИМИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА Егорова Анна Евгеньевна Руденская Юлия Евгеньевна	179
ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА Мартынова Виктория Евгеньевна Руденская Юлия Евгеньевна	184
ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ И УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОДАВЦОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ Матвеева Татьяна Александровна Веденева Екатерина Владимировна	191
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЦЕННОСТЕЙ ОТНОШЕНИЯ К ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ В ЭЛЕКТОРАЛЬНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЯХ ГРАЖДАН Пуэртас Савина Даниэла Клавдия Полунин Алексей Васильевич	199
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ Скибина Виктория Борисовна Цуркин Владислав Александрович	204
ВОСПРИЯТИЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ Филатова Екатерина Федоровна Алексеева Полина Степановна	210
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ АРТТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ Фрольченко Татьяна Борисовна Новаковская Виктория Сергеевна	216
<b>Секция 7. Физическая культура</b>	<b>223</b>
СРОЧНАЯ АДАПТАЦИЯ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ ЮНЫХ ХОККЕИСТОВ К ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКЕ РАЗЛИЧНОЙ МОЩНОСТИ Красиков Иван Владимирович Кузнецова Ирина Александровна	223
ПРОБЛЕМЫ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ПИНГ-ПОНГА В РОССИИ Мазуров Дмитрий Геннадьевич Маховиков Сергей Анатольевич Хамлов Андрей Викторович	228

<b>Секция 8. Филология</b>	<b>233</b>
СПОСОБЫ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ	233
Казьмерова Татьяна Вячеславовна Коноваленко Татьяна Георгиевна	
<b>Секция 9. Юриспруденция</b>	<b>238</b>
АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ПО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВУ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН	238
Бертай Маржан Мирамбеккызы Байжомартова Карлыгаш Асылжомартовна	
ОСНОВАНИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ АВТОРСКИХ ПРАВ У СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	245
Бирюкова Маргарита Васильевна Чеботарева Ирина Александровна	
ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА НАСЕЛЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ	254
Кинзябаева Назиля Мухамадеевна Аминов Ильдар Ринатович	
ОСОБЕННОСТИ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ, ПРЕДУСМОТРЕННЫХ П. «З» И «К» ЧАСТИ 2 СТАТЬИ 105 УГОЛОВНОГО КОДЕКСА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	259
Колесников Юрий Павлович Мулюков Фархад Батуевич	
ОСОБЕННОСТИ ПОРЯДКА ИЗЪЯТИЯ ЗЕМЕЛЬНЫХ УЧАСТКОВ В ЦЕЛЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ	267
Остроумов Руслан Петрович Токарев Евгений Анатольевич	



# СЕКЦИЯ 1.

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

### **ХУДОЖНИКИ-БАТАЛИСТЫ ПРОТИВ ВОЙНЫ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА В.В. ВЕРЕЩАГИНА И Б.М. НЕМЕНСКОГО)**

*Людоговская Наталья Алексеевна*  
*студент 3 курса, кафедра ПуТО ЧГУ, РФ, г. Череповец*  
*E-mail: [igor-shibalov@mail.ru](mailto:igor-shibalov@mail.ru)*

*Сполохова Елена Александровна*  
*научный руководитель, кандидат филологических наук,*  
*доцент кафедры ПуТО ЧГУ,*  
*РФ, г. Череповец*

Можно констатировать тот факт, что война — постоянный спутник человечества. Тема войны довольно часто встречается в русской живописи, но мало кому из художников подвластно в силу таланта, мастерства создать в полной мере тот жестокий, страшный образ войны и вместе с тем показать всю ненужность, нелепость, глупость происходящих событий, обрисовать весь её ужас. Изначально художники делятся на два лагеря. Первые стремятся затронуть в своем творчестве жизнь реальную, во всех ее негативных, антигуманных проявлениях. Вторые же считают, что в повседневной реальной жизни и так много уродливых страшных проявлений, чтобы и в искусстве, как способе отрешения от реальности, затрагивать столь жестокую правду жизни. Велика заслуга художников, писателей, поэтов, музыкантов, историков в том, что они могут нам наглядно, воздействуя на наши органы чувств, на нашу психику показать насколько война страшна, отвратительна, как важно сохранить мир.

Чтобы поразить зрителя искренностью своих эмоций, чувств, чтобы передать всю глубину эмоциональной составляющей военных действий нужно быть либо активным участником этих событий, либо очевидцем. На мой взгляд,

творчество таких художников-баталистов, таких как В.В. Верещагин и М.Б. Неменский насыщено антивоенным пафосом, который крайне убедителен именно потому, что они прошли через все тяготы, страсти захватнической войны. Б.М. Неменский говорил следующее «Ни грамма чувства нельзя взять взаймы: ведь каждая картина — исповедь. В ней должна жить подлинность чувств, иначе поселится холод, в лучшем случае лишь изыск профессиональности, фейерверк» [1, с. 25]. У этих живописцев много общего. Художники верили в обличительную силу искусства, писали военные сцены с целью предостеречь, научить человечество, подсказать по какому пути идти не следует. Также свои взгляды излагали письменно.

Многие живописцы изображали военные эпизоды, художники прославляли завоевательные успехи мудрых царей и отважных полководцев. Естественно, что такие картины пользовались успехом у воинственных императоров, великих князей и тщеславных генералов. Новшеством творчества В.В. Верещагина стало то, что он страстно желал донести до людей настоящую правду войны, а не тот парадный лоск, за внешностью которого скрывалось долгое время истинное кровавое, жестокое «лицо» войны.

Сам Верещагин называл себя не баталистом, а художником военных сцен. И, правда, в его искусстве картины сражений встречаются крайне редко. Художника в меньшей степени волновали кровавые зрелища, эффектные картины сражений. В основном в полотнах художника предстают образы, связанные с великим героизмом и великим страданием, бедствием народа. В своих произведениях он рассказывал зрителю о войне как о величайшем зле, как об огромной человеческой драме.

Свою цель художник воспринимал как миссию борца, просветителя. Он писал: «Существует немало других предметов, которые я изображал бы с большей охотой. Я всю жизнь горячо любил солнце и хотел писать солнце, и, после того как пришлось изведать войну и сказать о ней свое слово, я обрадовался, что могу посвятить себя солнцу... призраки войны все еще заставляют меня изображать войну, и если мне хочется писать солнце,

то я должен красть время у самого себя...» [2, с. 40]. Следует отметить, что сам Верещагин был человеком мужественным, смелым. Принимая участие в боевых действиях, он не раз совершал подвиги, за которые ему присуждали награды. Символично и то, что погиб художник в 1904 г. во время русско-японской войны в Порт-Артуре при взрыве броненосца «Петропавловск» вместе с адмиралом Макаровым.

Проанализируем, несколько произведений из цикла, посвященного русско-турецкой войне.

Знаменательна и поучительна картина под названием «Шипка-Шейново» или «Скобелев под Шипкой». На полотне перед зрителем парад, который посвящен победе русских над турками у поселений Шипка и Шейново в 1877 году. Перед нами выстроилась протяженная шеренга русских солдат и вдоль нее стремительно мчатся всадники. Впереди своей свиты мчится на белом коне сам генерал М.Д. Скобелев, он приветствует своих самоотверженных бойцов, подняв руку, и спешит поздравить их с победой. Все радостно приветствуют командира и летят вверх солдатские фуражки. Но главный замысел полотна — на переднем плане — заснеженное поле с замерзшими неубранными, трупами некогда живых солдат, которые ради этой победы отдали свои жизни. В своем произведении Верещагин не прославляет отдельную личность, а напоминает зрителю о главных героях войны — простых солдатах, показывает их беспримерные героизм и самоотверженность. Для художника главным является не изображение героизма, а обличение безрассудности военачальников, обрекших солдат на подобную участь.

Верещагин создал одну из самых страшных и будоражащих сознание и человеческий разум картин в истории мирового художественного искусства — «Апофеоз войны». Перед зрителем на фоне разрушенного войной города и высохших садов изображена огромная пирамида человеческих черепов, выложенная в среднеазиатской долине. Стаи голодных, обозленных, кровожадных хищных птиц кружат над черепами и с удовольствием садятся на них с желанием ухватить кусочек сохранившейся живой человеческой

плоти. С большим мастерством передан раскаленный зноем воздух. Серовато-желтый колорит как нельзя лучше подходит для передачи ощущения высушенной солнцем, умершей природы. Прекрасная природа своим увяданием вторит бессмысленной людей, вступивших некогда в военные ряды с желанием или в силу других обстоятельств защищать свою Родину и свой народ. Но вряд ли кто-то из них мог желать для себя такой участи: мало того что был убит, еще и не будешь достойно похоронен. Слишком велика цена победы в завоевательных войнах — это цена человеческой жизни. На раме картины художник написал знаменательные слова: «Посвящается всем великим завоевателям, прошедшим, настоящим и будущим» [2, с. 64].

Сравним две картины «После удачи» и «После неудачи», в которых художник демонстрирует не эпизод из сражения как таковой, а страшную изнаночную сторону побед и поражений. На полотне «После удачи» пред глазами зрителя предстают два туркестанских воина, которые с удовлетворением любуются на отсеченную голову русского солдата, погибшего во время сражения. У одного из турок в руках мешок для сбора «урожая». Неужели в них нет ничего человеческого или они забыли, что значит быть людьми, подчиняясь приказам свыше? А кто там свыше и почему каждый слепо должен ему подчиняться, почему его жизнь так ценна, а жизнь простого человека никчемна и он должен предстать в качестве «пушечного мяса»? Действие разворачивается на фоне пустыни, где повсюду лежат трупы убитых русских солдат, некоторые из трупов уже разлагаются из-за жары и это зловонье привлекает голодных стервятников. Пейзаж — одинокая безжизненная пустыня рассматривается как символ вечности, безвыходности, смерти. На полотне преобладают грязно-жёлтые, охристые тона. Небо практически одного оттенка с землей, что создает ощущение замкнутости пространства, безысходности. Всё едино.

На картине «После неудачи» изображен исход боевого события в пользу русского войска. Трупы убитых лежат друг на друге, рядом с ними разбросано их национальное оружие. Один из русских солдат стоит рядом с убитыми.

Он закуривает папиросу. Его лицо не выражает никаких эмоций, взгляд опустошенный. Русские солдаты в отличие от турок не изувечивали тела убитых ими людей: нет отрубленных голов, изуродованных тел. Эта картина менее жестокая и кровопролитная. Но, художник, как суровый, объективный человек не идеализирует русскую армию, обличает жестокость той и другой воюющих сторон, показывает, что война отвратительна вне зависимости от того победитель ты или побежденный. В.В. Верещагин на примере этих двух полотен проводит мысль о том, что война любого представителя рода человеческого может сделать жестоким, равнодушным, безжалостным, эгоистичным, трудно в таких условиях остаться людьми, сохранить человеческое достоинство и благородство.

По картинам Верещагина можно судить о позиции автора, об его отношении к военным действиям. Не смотря на то, что художник был непосредственным участником военных действий, он ни в коем случае не оправдывает войну, как способ решения глобальных проблем человечества, как способ поиска справедливости (по отношению к тем, кто эту войну не начинал, а пришлось защищаться). Художник показал зрителю не мстительный дух кровопролитной войны, не эффектные сцены сражений, а обратную, изнаночную сторону, то есть то, какой ценой дается победа в военных действиях. В лучшем случае это цена нарушенной психики, в худшем — гибели человека.

Знаменательно творчество Б.М. Неменского. Все планы мирной жизни народа, в частности и Б.М. Неменского разрушила война. Летопись скорбных утрат навечно запечатлела русская живопись. События Великой Отечественной войны никогда не сотрутся в памяти людей.

В свое время в Москве солдат Неменский был определен для несения службы в Студию военных художников имени М.Б. Грекова. Художники этой студии отправлялись на передовую, делали натурные зарисовки в местах боев в самом пекле войны.

Работы Б.М. Неменского — это картины-раздумья, наполненные актуальным полифоническим содержанием. Все самые значительные работы будут написаны после окончания войны, в них буде звучать гимн отдельно взятой личности: обычному солдату, простой женщине, детям.

«Земля опаленная». Это произведение возвращает зрителя к событиям прошедшей войны и наводит на раздумье о том, а не повторится ли это вновь. Художник выводит зрителей на общечеловеческие вневременные проблемы.

Перед нами изрытая взрывами, изрезанная гусеницами, испепеленная, гибнущая земля — один из главных героев данного полотна. Кричащий оранжево-красный цвет доминирует, подчеркивает весь драматизм событий, это нереальный оттенок для земли символизирующий трагическое переживание. «Это полотно, скорее всего, о земле, созданной для пашни, радости и труда, о войне, превращающей ее в адское подобие чужой, мертвой, непригодной для жизни планеты, в зону пустыни», — пишет автор [1, с. 83]. В узкой трещине окопа не сразу обращаешь внимание на присутствующих там людей. Солдат держит в руке на дне окопа несколько уцелевших зерен, что очень символично. Художник с непревзойденным мастерством говорит зрителю об усталости этих отважных солдат и показать их стойкость, самоотверженность несмотря ни на что. В душе этого простого солдата все еще живет жажда жизни, тяготение к миру, к труду на родной земле. Живет все то, что помогает выстоять и выдержать все жизненные испытания.

«Солдаты-отцы». Здесь проводится тема защиты детства, тема отцовства: «Незащищенность, доверчивость, открытость детства — и сила, право и труднейшая обязанность отца решать и отвечать» — так напишет автор [3]. В практически стертом фашистами с лица земли промерзшем безликом городе бойцы находят невероятным, чудесным образом уцелевшую девочку. Ее лицо покрыто морщинами, она похожа на старушку, и не может даже плакать. Настолько ребенок пострадал. «Я помню, сколько было заботы и боли во всех действиях солдат по отношению к девочке. Сколько неловкой нежности... и едва сдерживаемой ненависти: виновники бедствия были не за горами»,

напишет в своих воспоминаниях художник [3]. Полотно очень символично. Солдат — спаситель жизни, чувства солдата равносильны чувствам отца, которые основаны на стремление защитить свое дитя. Перед зрителем предстает мрачный фон: разрушенные печи от многочисленных снарядов. Важна каждая спасенная жизнь, тем более жизнь ребенка. От крошечной фигурки беззащитной девочки исходит сияющий лучезарный свет, и этот свет освещает лица солдат, он согревает их душу, чувства, дает силу жить и вершить миссию борца дальше.

«Безымянная высота» («Это мы, господи!»). Это произведение живописец считал своим любимым детищем. Здесь Неменский, так же как и Верещагин сопоставляет солдат двух противоборствующих армий. Он объективен, беспристрастен. Художник видит не злобу со стороны врага, а то, что война сотворила с детьми по сути одной большой земли. На картине перед зрителем предстают распластавшиеся на поверхности напоминающей ночное поле тела двоих погибших в бою молодых солдат, один — русский, другой — немец. Создается впечатление космической бесконечности и вечности. Поле представляется как бархатное покрывало, Невероятно завораживает сознание ночное загадочное молчаливое небо. Ребята соприкасаются головами, вокруг разбросано оружие. По одежде молодых людей можно с уверенностью сказать, что это солдаты. Но эти солдаты очень напоминают уснувших детей, настолько сладок их сон и нежны лица, руки.

Темы, связанные с войной, в творчестве как В.В. Верещагина, так и Б.М. Неменского становятся обращением не только к прошлому, но и к настоящему и будущему. Живописцы поднимают важнейшие проблемы жизни человека, говоря о том, что война не может и не должна быть средством разрешения международных споров. Б.М. Неменский писал: «Я видел пашню, превращенную в пустыню, горящие города и села на русской, украинской, польской, немецкой земле. Не сознанием даже — каждой клеточкой своего тела ненавижу войну. Ненавижу то, что приносит она, и то, что приводит к ней:

тупую ненависть человека к человеку, народа к народу, вскормленную фашизмом, до сих пор вскармливаемую!» [3].

В.В. Верещагин всю жизнь ненавидел войну за те страдания, за ту разрушительную силу, которую она несет тысячам ни в чем не повинных людей, ненавидел и презирал тех, кому война выгодна. Художники страстно желали призвать своих современников и будущее поколение вынести урок из своего самоотверженного творчества, своим искусством они стремились предостеречь человечество, показать антигуманную сущность захватнической войны, которая несет людям невосполнимые утраты, боль, страдания и гибель.

### **Список литературы:**

1. Дмитриева Н.А. Борис Михайлович Неменский. М., 1971 — 112 с.
2. Лебедев А.К., Солодовников А.В. Серия: Русские живописцы XIX века. Верещагин М.: Изд-во «Художник РСФСР», 1987 — 180 с.
3. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL:<http://www.art.1september.ru> (дата обращения 10.05.2014).



## СЕКЦИЯ 2. КРАЕВЕДЕНИЕ

### ПОДВИГ СЕВАСТОПОЛЯ И СЕВАСТОПОЛЬЦЕВ: ВЕСНА 1944 ГОДА — РУССКАЯ ВЕСНА 2014 ГОДА (СВЯЗЬ ВРЕМЕН — СВЯЗЬ ПОКОЛЕНИЙ)

*Саакян Татевик Левоновна*

*студент 1 курса юридического факультета, кафедра гуманитарных,  
социальных, профсоюзных и естественнонаучных дисциплин  
Институт экономики и права (филиал) Образовательного учреждения  
профсоюзов высшего профессионального образования  
«Академия труда и социальных отношений»  
РФ, г. Севастополь  
E-mail: [saakyantata@mail.ua](mailto:saakyantata@mail.ua)*

*Канатникова Елена Анатольевна*

*научный руководитель, ст. преподаватель кафедры ГСПиЕНД  
Институт экономики и права,  
РФ, г. Севастополь*

*Спасибо Севастополю за то,  
что он научил Россию  
любить свою Родину!  
А. Залдостанов («Хирург»)*

Севастополь — особенный, неповторимый город. В переводе с греческого — «город славы или величественный город, город, достойный поклонения». Созданный на перекрестке торговых и культурных путей, на стыке интересов христианского и мусульманского миров, Севастополь вынужден быть воинственным и толерантным, деловым и культурным. И поэтому интерес к истокам его патриотизма и героизма не иссякнет никогда [3, с. 4].

Прекрасна и драматична история этого города! Российская империя неоднократно вела войны с Турцией за право обладания Черноморским побережьем, в том числе и Крымским полуостровом, и в результате русско-

турецкой войны 1761—1774 годов с последующим подписанием Кючук-Кайнарджийского мира Крым получил независимость от турецкого султана. В 1783 году Крымское ханство вошло в состав России как Таврическая область.

Этот удивительный город пережил две героических обороны — во время Крымской войны 1854—1855 годов и Великой Отечественной войны. Суровым и тяжелейшим испытанием для севастопольцев и моряков Черноморского флота стала оборона 1941—1942 гг. И славный город-герой выстоял!

Газета «Правда» писала: «Подвиг севастопольцев, их беззаветное мужество, самоотверженность, ярость в борьбе с врагом будут жить в веках, их увенчает бессмертная слава» [6, с. 1].

9 мая 2014 года исполнилось 70 лет со дня освобождения Севастополя от немецко-фашистских войск. Эта победа имела немаловажное значение для Советского Союза, ведь была снята угроза на южном крыле советско-немецкого фронта, кроме того, была возвращена главная база Черноморского флота.

Неожиданный поворот в судьбе Крыма произошёл 19 февраля 1954 года, когда постановлением президиума ВС РСФСР полуостров был передан в состав Украины. В этот год отмечалось 300-летие присоединения Украины к России, к которому Н.С. Хрущёв и приурочил свой подарок.

Хотя Севастополь являлся главной базой Черноморского флота СССР и России, ни в 1954 году, ни после принадлежность Севастополя нигде не оговаривалась, но по умолчанию он всегда считался русским городом.

И вот, наконец, в марте 2014 года после референдума о вхождении Крыма и Севастополя в состав Российской Федерации в качестве субъектов Российской Федерации Севастополь вернулся в родную гавань, тем самым еще раз совершив подвиг и подтвердив высокое звание города-героя!

Историю любого города делают люди, и мы смело можем сказать, что историю Севастополя, безусловно, делали люди одухотворенные, люди с особой закалкой [3, с. 4].

Подвиг — это героический поступок, когда человек преодолевает свои возможности и совершает что-то, что не под силу обычному человеку. Подвиги люди совершали на протяжении всей истории, и в Севастополе, городе боевой славы, особенно.

Сегодня, в год 70-летия освобождения Севастополя от немецко-фашистских захватчиков в Великой отечественной войне, хотелось бы вспомнить людей, совершивших множество подвигов, военачальников, защищавших этот город, учившихся воинским профессиям и ставших героями на войне.

Знакомясь с жизнью и деятельностью советских военачальников, нельзя не заметить много общего в пройденном ими пути: они вышли из толщи народной, им было присуще высочайшее состояние духа и патриотизма, стремление к справедливости, противостояние злу, ответственность за нашу страну и народ, и его будущее и беспредельный героизм.

«Наши прославленные военачальники — выходцы из гущи народа. Жуков — из беднейшей крестьянской семьи. Конев — из крестьян, работал на лесопильном заводе. Рокоссовский — сын машиниста, трудиться начал на чулочной фабрике. Еременко — из крестьян-бедняков, был пастухом. Баграмян — сын железнодорожного рабочего.... В начале 30-х годов эти люди командовали полками, учились потом в военных академиях, сидели, что называется, «за одной партией», хорошо знали друг друга...» [1, с. 1].

Это были знающие, преданные Родине, смелые, талантливые и мужественные люди, поэтому их приход к высоким командным постам был вполне закономерен. «Как солдат, наблюдавший кампанию Красной Армии, я проникся глубочайшим восхищением к мастерству ее руководителей». «Это сказал Дуайт Эйзенхауэр, человек, понимавший толк в военном искусстве», — говорил маршал Василевский А.М.» [1, с. 1].

Как известно, одной из главных целей войны для гитлеровцев был захват Кавказа с его нефтяными месторождениями. В связи с этим, уничтожение Черноморского флота и его главной базы Севастополя, ставшими

для немецкого командования серьезным препятствием на этом пути, были в числе приоритетных задач.

В ходе Великой Отечественной войны на Черном море не проводилось крупных морских сражений, но локальные действия: десантные операции, действия подводных лодок, торпедных катеров, конвойные проводки, воздушные бои, огневая поддержка сухопутных войск были очень активными. Именно советские летчики, молодые генералы, Н.А. Остряков, Т.Т. Хрюкин, Н.А. Токарев, были в числе героических защитников Севастополя в тяжелый период второй обороны города.

Николай Алексеевич Остряков (1911—1942) родился в Москве, в семье рабочего. Мечтая летать, в 1932 году Николай Остряков окончил школу лётчиков Гражданского Воздушного Флота в Москве, а с 1934 года связал свою судьбу с Военно-Морским Флотом. Как и многие добровольцы тех лет, был участником национально-революционной войны испанского народа 1936—1939 годов. В небе Испании на своем бомбардировщике он совершил более 250 успешных боевых вылетов. Приехав в Испанию рядовым лётчиком, он через несколько месяцев стал командиром эскадрильи, овладел сложной спецификой морских полётов. Из Испании Остряков вернулся с двумя боевыми наградами – двумя орденами Красного Знамени. Тогда он ещё не мог предположить, что в Испании началась его биография морского лётчика, что отныне и впредь до конца своей жизни он будет летать над морем и носить форму пилота ВВС Военно-Морского Флота. В июне 1940 года (в 29 лет!) Николаю Алексеевичу Острякову было присвоено звание генерал-майора авиации.

Но в полной мере талант Острякова как летчика и военачальника раскрылся в тяжелейшие дни начала Великой Отечественной войны в Севастополе. Авиацией Черноморского флота он командовал всего полгода, но под его командованием в воздушных боях с декабря 1941 года по апрель 1942 года летчики-черноморцы сбили 354 вражеских самолета. Подавая пример своим подчиненным, он и сам часто участвовал в воздушных боях. Всего

на его счету более 100 «севастопольских» вылетов. Военный Совет Черноморского флота был даже вынужден запретить Командующему ВВС вылетать без специального разрешения. Но, несмотря на этот запрет, генерал Остряков продолжал летать.

«Если бы меня попросили назвать самого лучшего командира и человека среди лётного состава ВМФ, я назвал бы генерал-майора Острякова. Героизм, скромность, умение, хладнокровие и беззаветная преданность Родине — всё это Остряков!..» — эти слова принадлежат адмиралу Н.Г. Кузнецову, в годы войны — Народному комиссару Военно-Морского Флота» [5, с. 2].

Уважение к нему как к командиру и как к человеку было всеобщим. Герой Советского Союза, полковник Д. Лебедев вспоминал: «Мы, лётчики — защитники Севастополя, безгранично уважали и любили генерал-майора Н.А. Острякова. Он был для нас образцом высокого героизма и скромности. Его стремительные атаки, точность нападения, хладнокровие были для нас настоящей школой не только лётного мастерства, но и ненависти, жгучей ненависти к врагу» [5, с. 3].

Погиб генерал-майор авиации Николай Алексеевич Остряков в Севастополе 24 апреля 1942 года во время налёта вражеской авиации. Похоронен он был в Севастополе. За умелое руководство авиацией флота и проявленные при этом мужество и отвагу Остряков посмертно был удостоен звания Героя Советского Союза. Его имя навечно занесено в списки личного состава управления авиации Краснознамённого Черноморского флота. Одна из улиц Севастополя и железнодорожная станция под Симферополем названы именем этого храброго и мужественного человека. На месте гибели командующего авиацией Черноморского флота установлена мемориальная доска, а на кладбище Коммунаров в Севастополе ему и другим авиаторам, погибшим в боях за освобождение города-героя Севастополя, воздвигнут обелиск.

Герой Советского Союза полковник Кулаков Н.М. писал: «Про Острякова мало сказать, что он погиб в расцвете сил. Его недюжинный талант авиационного командира, в сущности, еще только начал по-настоящему

раскрываться. Мы потеряли человека самозабвенно отважного, способного до дерзости смело мыслить и действовать и в то же время очень чуткого к товарищам, мягкого, порой даже застенчивого в обыденной жизни. Его уважали и любили, ему стремились подражать» [4, с. 180].

Начало жизненного пути Тимофея Тимофеевича Хрюкина (1910—1953) выпало ко времени революции в России, поэтому учиться ему довелось значительно позже. Молодому поколению XXI века очень трудно представить себе, однако факт остается фактом: будущий известный всей стране авиационный военачальник, дважды Герой Советского Союза, генерал-полковник авиации Т.Т. Хрюкин до пятнадцати лет оставался неграмотным.

После окончания школы Тимофей Хрюкин начал свой трудный боевой путь: добровольцем он сражался против японских милитаристов в Китае и Монголии, командовал бомбардировщиком в Испании. Именно здесь он получил первую боевую закалку и вернулся на родину с первой боевой наградой — орденом Красного Знамени.

В канун Великой Отечественной войны генералу авиации Герою Советского Союза Хрюкину было чуть больше тридцати, но он уже имел на своем личном счету около 100 боевых вылетов, а также овладел искусством управления авиационными частями. Приобретенные в боях знания и опыт очень пригодятся ему в скором будущем.

В годы Великой Отечественной войны имя генерал-майора авиации Тимофея Тимофеевича Хрюкина слышал, наверно, каждый советский человек. В качестве командующего Восьмой воздушной армией он сражался за Киев, Калерию, Одессу, Сталинград, Донбасс, Белоруссию, и, конечно же, за Севастополь! На имя Тимофея Тимофеевича Хрюкина в те дни приходило немало благодарственных отзывов о героических действиях летчиков Восьмой воздушной армии.

«Прошу передать мою искреннюю благодарность, — писал в одном из них командир стрелкового корпуса генерал-майор П.К. Кошевой, — летчикам вашей армии за отличную поддержку с воздуха в боях от Сиваша — Каранки

до Севастополя... Во время штурма Сапун-горы авиация поддерживала пехоту и артиллерию корпуса волей летчиков и силой мотора» [2, с. 3].

Памятник на Малаховом кургане навсегда увековечил ратный подвиг воздушных воинов армии генерала Хрюкина, символизируя их высокое мастерство, отвагу, героизм и беспредельную преданность Родине. Одна из улиц Севастополя названа именем Тимофея Тимофеевича Хрюкина.

В послевоенные годы генерал-полковник Т.Т. Хрюкин занимал ряд ответственных должностей в Военно-Воздушных Силах. Умер Тимофей Тимофеевич в расцвете сил после несчастного случая, так и оставшись навсегда в памяти народа одним из самых молодых авиационных генералов, который благодаря своему таланту достиг вершин руководящей деятельности в Советских Военно-Воздушных Силах [2, с. 5].

Николай Александрович Токарев родился в Туле в семье оружейника. Его детские и юношеские годы пришлись на сложный период в истории Отечества — Первая мировая война сменилась Гражданской, за которой последовали массовый голод, неурожай и разруха. Но у Николая с детства был пробивной характер, его не пугали трудности — днем он работал на оружейном заводе, а вечером продолжал обучение на рабфаке. В это же время Николай Александрович знакомится со своей будущей супругой — Елизаветой Матвеевной, которая также совмещала работу с учебой. Это была любовь на всю оставшуюся жизнь: Елизавета следовала за своим супругом, куда бы его ни заносила служба, она была его единомышленником, другом и вечной возлюбленной [7, с. 1].

Сразу после свадьбы, будучи на тот момент студентом Московского высшего технического училища им. Баумана, Николай Александрович попадает на учебу в первую военную школу летчиков, расположенную в Каче. Так судьба привела Токарева в авиацию, которая стала смыслом его жизни.

В годы Великой Отечественной войны Н.А. Токарев сражался с немецко-фашистскими захватчиками в составе ВВС Черноморского флота. Был командиром 2-го минно-торпедного авиационного полка, преобразованного

в апреле 1942 года в 5-й гвардейский минно-торпедный авиационный полк. С октября 1942 года по 14 июля 1943 года командовал 63-й тяжело-бомбардировочной авиационной бригадой дальнего действия, а затем — 2-й гвардейской минно-торпедной авиационной дивизией, морские летчики которой особо отличились в ходе Новороссийско-Таманской операции советских войск и в освобождении городов Новороссийск и Анапа. 22 января 1944 года полковнику Токареву Н.А. присвоено воинское звание «генерал-майор авиации». К этому времени Николаю Александровичу было всего 37 лет.

30 января 1944 года, получив сообщение о выдвигении в порт города Евпатории очередного фашистского конвоя, самолеты 2-й минно-торпедной авиадивизии вылетели на перехват. Корабли охранения противника открыли по ним интенсивный огонь, задание выполнить не удалось, так как сброшенные бомбы не причинили вражеским судам существенного вреда. Узнав об этом, комдив Токарев принял решение лично возглавить группу торпедоносцев 36-го минно-торпедного авиаполка. Но так как времени на подготовку было недостаточно к вылету, были готовы лишь два самолета из двадцати, один из которых после взлета вынужден был возвратиться на свой аэродром из-за неполадки [7, с. 6].

В сопровождении восьми истребителей, самолет-торпедоносец, пилотируемый Н.А. Токаревым, настиг вражеский конвой на подходе к Евпатории. Торпеда, пущенная генералом с высоты 40 метров и 600-метровой дистанции, достигла цели: транспорт пошел на дно. Но огнем немецкой зенитной артиллерии был подожжен самолет Н.А. Токарева, а сам он был ранен. Последним усилием воли гвардии генерал-майор Токарев посадил самолет на пятачке близ озера Мойнаки. Но пламя добралось до бензобака, произошел взрыв...

После освобождения Крыма от немецко-фашистских захватчиков останки Токарева Н.А. были погребены в городском парке города Евпатории, родного города его горячо любимой жены. Одна из улиц Севастополя также носит имя Николая Александровича Токарева.



Безусловно, героизм и подвиги таких воинов, как Остряков Н.А., Хрюкин Т.Т. и Токарев Н.А., молодых генералов, ставших героями на войне, в легендах не умрут. В городе-герое Севастополе и сейчас помнят их имена, ведь жизнь Героя не прекращается до тех пор, пока живет и хранит отпечаток его яркой личности все то, чему он посвящал себя. Их поступки являются собой духовным потенциалом общества и народа, веры их в величайшую жизненную идею, справедливость и правду. Эти люди совершили настоящие подвиги. И таких людей в нашей истории, как и в истории других народов, много. Они и сегодня вдохновляют нас на совершение настоящих поступков и подвигов. И этой весной 2014 года молодое поколение Севастополя еще раз доказало, что молодёжь XXI века действительно достойна памяти своих памяти своих легендарных предков!

#### **Список литературы:**

1. Военачальники Великой Отечественной войны / Великая Отечественная война — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.otvoyna.ru/voennon.htm> (дата обращения 17.03.2014).
2. Генерал-полковник авиации Тимофей Хрюкин / А. Киселев — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.militera.lib.ru/bio/commmanders1/12.html> (дата обращения 25.02.2014).
3. История Севастополя в лицах: военные и гражданские руководители города и флотов. К 225-й годовщине со дня основания города / И.И. Куликов, В.П. Кот, В.В. Крестьянников, С.И. Кулик, А.А. Скрипниченко, Н.М. Терещук, А.А. Фесенко. Севастополь: Арт-политика, 2008. — 496 с.
4. Николай Остряков. Документы. Воспоминания. Материалы / А.С. Балакирев, А.А. Логинов. М.: Издательство Патриот, 2012. — 219 с.
5. Остряков Николай Алексеевич — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.airaces.narod.ru/all0/ostrykov.htm> (дата обращения 12.02.2014).
6. Севастополь. История города — [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: [http://www.sevastopol.info/history/hist\\_2oborona.htm](http://www.sevastopol.info/history/hist_2oborona.htm) (дата обращения 04.06. 2014).
7. Токарев Николай Александрович — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://www.warheroes.ru/hero/hero.asp?Hero\\_id=1536](http://www.warheroes.ru/hero/hero.asp?Hero_id=1536) (дата обращения 10.03.2014).

### СЕКЦИЯ 3. КУЛЬТУРОЛОГИЯ

#### ПРАЗДНИЧНО-ОБРЯДОВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ЯЗЫЧЕТВА ПО ДАННЫМ ПОЛЕВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*Тютинна Ольга Сергеевна*

*студент 4 курса факультета гуманитарных наук, Нижегородского государственного педагогического университета, РФ, г. Нижний Новгород*

*Шиженский Роман Витальевич*

*канд. ист. наук, доцент кафедры современной истории России, РФ, г. Нижний Новгород*

Целью данной работы является необходимость преодоления мозаичности и внеконтекстности при изучении феномена современного язычества. Вызванные такими факторами как «кабинетный подход» и сужение источниковедческой базы соответственно (в том числе, в плане хронологической и содержательной наполняемости), что минимизирует уровень объективности данных специалиста. Кроме того, взгляд на современное язычество «с письменного стола» таит в себе скрытую угрозу, заключающуюся в игнорирование «массового материала». Таким образом, основным методом данного исследования становится включённое наблюдение, а основным источником — полевые материалы в форме анкетирования и свободного интервьюирования членов языческих объединений.

Анкета включала двадцать вопросов, соответственно разбитых на четыре смысловые группы. Первые пять вопросов касались личных данных респондентов. Вопросы с шестого по девятый были направлены на определение источниковой базы современных язычников. Третий блок (вопросы с 10 по 13 включительно) посвящался непосредственно языческой вере: пантеону, празднично-обрядовой практике общинников. Заключительный —

особенностям мировоззрения «рядовых» адептов данного религиозного течения. В данной работе мы обратимся к культурологическому аспекту языческого движения, а именно рассмотрение празднично-обрядового комплекса. В опросе, проводимом на Купальском празднике в Подмосковье, приняли участие 90 респондентов, и исходя из данных анкеты, мы пришли к нижеследующим показателям.

Всего адептами в ходе опроса было названо 30 наименований праздников.

*Таблица 1.*

**Вопрос: Назовите наиболее важные праздники годового цикла**

<b>Праздник.</b>	<b>Количество (чел)</b>	<b>В процентах</b>	<b>Указали дату</b>	<b>В процентах</b>
купала	65	72	11	12
масленица	37	41	9	10
коляда	30	33	4	5
Перунов день	22	25	6	7
Таусень	11	12	2	2
равноденствие	7	8		
солнцестояние	5	6		
День Макоши	4	5	1	1
Велесов день (ночь)	7	8	1	1
все	7	8		
Ярило (вешний, мокрый)	8	9	2	2
спожинки	4	5	2	2
Новый год	3	3		
Деды(вешние, осенние)	6	9	2	2
карачун	3	3	2	2
русалии	3	3		
Родогост(овсень)	2	2		
громница	2	2		
Марин день	4	5	1	1
Нет ответа	2	2		
Ляльник	1	1		
День нивы	1	1		
яровницы	1	1		
День лешего	1	1		
рожаницы	1	1		
Осенины	1	1		
дожинки	1	1		
богач	1	1		
Новолетие	1	1		
9 мая	1	1		
20 апреля	1	1		
День рождения Хорса	1	1		

Всего в ходе анкетирования было упомянуто 28 различных обрядов

*Таблица 2.*

**Вопрос: Назовите наиболее важные обряды**

Название обряда	Количество человек	проценты
имянаречение	29	26
Нет ответа	29	26
Все обряды	15	17
свадебные	12	13
радения	3	3
Представление новорожденного	3	3
очищение	3	3
Затруднились ответить	2	2
Почитание предков	2	2
Приношение треб	2	2
Обережный обряд	1	1
Водокрес	1	1
Тантрические	1	1
Ночные	1	1
медитации	1	1
Чтение научной литературы	1	1
Раскрещивание	1	1
Подготовка	1	1
Славление богов	1	1
Рождение в человеческом теле	1	1
Общение с духами	1	1
Рождение нового огня	1	1
Ярило, таусень	1	1
инициация	1	1
похороны	1	1
Общение с богами	1	1
9 мая	1	1
ходор	1	1
сексуальные	1	1
Домашние, семейные	1	1
Воинское посвящение.	1	1

*Таблица 3.*

**Вопрос: Назовите наиболее почитаемых вами лично божеств**

	Подмосковье
нет ответа	42%
«моно-божество»	13%
Велес	41%
Перун	27%
Макошь	25%
Сварог	22%
Род	18%

Лада	17%
Дажьбог	11%
Ярило	9%
Световит	
Стрибог	
Мара	6%
Один	
Семаргл	
Троян	3%
количество божеств	16

Несмотря на то, что в качестве почитаемого божества на Велеса указали 41 % опрошенных, по данным празднично-обрядовой составляющей Велесов день, как праздник годового цикла указало лишь 8 % респондентов. Самым популярным же у современных язычников остается купальский праздник (во время которого, собственно и проходило анкетирование), ему отдают предпочтение 72 % опрошенных, но лишь 12 % из них ссылаются на определенные даты, которые, впрочем, весьма разнятся между собой (интервал в 5 дней). На втором месте по популярности у современных политеистов Масленица, за нее отдали голоса 41 %, далее Коляда с 33 %. Таким образом, среди адептов движения наиболее популярными являются празднества, которые хоть и уходят корнями в языческое наследие славянского этноса. Но являются весьма востребованными и не менее популярными среди православного и нерелигиозного населения. Это так называемые солярные праздники, приуроченные к дням равноденствия и солнцестояния.

Самым популярным же из обрядового комплекса оказался обряд имянаречения, его указали 26 % респондентов. Который, в свою очередь, скорее можно отнести к родноверческому новоделу, имеющему, аналоги в православной культурной традиции (имеется ввиду таинство крещения в православии). По мнению самих адептов движения: «На сегодняшний день обряд имянаречения... можно увидеть в любой христианской церкви, и называется он обрядом крещения» [3].

Смысл обряда однако неоднозначно трактуется представителями языческого общества. По мнению одних, обряд имянаречения сводится лишь

к внешней атрибутике ритуала, что, в свою очередь подразумевает, что «Если славянин или славянка с рождения были названы славянским именем, то обряд наречения проводить не нужно» [4].

По мнению же иных адептов, объясняющих некую догматическую, мировоззренческую составляющую, обряд имянаречения несет глубокую смысловую нагрузку в новоязыческой концепции. «Именно с этого момента начинается отчёт его деяний перед Небесными Предками. Если человек не проходит обряд именаречения, то всю ответственность перед Небесным Родом за этого человека несут его Родители» [2].

И лишь человек, прошедший через процедуру имянаречения, является полноправным членом общины «является действительно полноценным и имеет право занять соответствующее место в роде» [1].

Вторыми по популярности у отечественных политеистов находят себя свадебные обряды, им отдают предпочтение 12 % опрошенных, которые также вторят православным таинствам, в частности таинству брака в православии.

Исходя из вышеизложенного можно говорить о том, что в среде российских язычников наиболее востребованными являются обряды, вторящие христианским (православным) таинствам. Более того, непосредственно адепты движения по-разному истолковывают смыслообразующую составляющую обрядового комплекса.

### **Список литературы:**

1. Имянаречение. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://vedari.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=192&Itemid=207](http://vedari.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=192&Itemid=207) (дата обращения: 03.06.2014).
2. Имянаречение. Обряд имянаречения. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://naturalworld.ru/article\\_imyanarechenie-obryad.htm](http://naturalworld.ru/article_imyanarechenie-obryad.htm) (дата обращения: 01.06.2014).
3. Об обряде имянаречения. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://rodnoverie.narod.ru/index/0-145> (дата обращения: 03.06.2014).
4. Обряд имянаречения славян. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.dazzle.ru/spec/obis.shtml> (дата обращения: 02.06.2014).

## СЕКЦИЯ 4. ЛИНГВИСТИКА

### ОЦЕНКА УРОВНЯ ЗНАНИЙ АНАТОМИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ПРОПИСАННЫХ НА ЛАТИНСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ У СТУДЕНТОВ КРАСГМУ

*Антонова Анастасия Александровна*  
*студент 2 курса, фармацевтический колледж КрасГМУ,*  
*РФ, г. Красноярск*  
*E-mail: [lopatinatan@mail.ru](mailto:lopatinatan@mail.ru)*

*Лопатина Татьяна Николаевна*

*Парфентьева Ульяна Сергеевна*  
*научные руководители, преподаватели, фармацевтический колледж КрасГМУ,*  
*РФ, г. Красноярск*

Для полноценного овладения любой профессией человек должен обязательно знать терминологию своей специальности. Наиболее актуально это для студентов учебных заведений медицинского профиля. История Европы развивалась так, что базовая терминология медицинской науки основывается на словах латинского и греческого языков [3 с. 1—9]. Мировой многовековой опыт отразился на составе профессионального языка и применяется в повседневной работе.

Современный медицинский работник употребляет более 60 % слов латинского и греческого происхождения. И это не удивительно, ведь общеизвестно, что терминологии самых разных наук, в том числе и сравнительно недавно возникших, пополнялись и продолжают пополняться за счет активного привлечения, прямого или опосредованного, лексики и словообразовательных средств именно этих двух классических языков античного мира [5, с. 3—9]. Поэтому является абсолютно очевидным, владение любым специалистом, работающим в области медицины, принципами образования и понимания латинской медицинской терминологии [4, с. 9—10].

Где бы Вы ни оказались на земном шаре — Вы наверняка услышите английскую речь. Английский язык популярен во всём мире, как глобальный язык мирового сообщества. Уже сегодня английский язык занимает совершенно особое положение и превращается в *lingua franca* — язык межнационального общения всего человечества. С каждым годом растут и крепнут деловые связи медиков разных стран. На освоение научной информации профессионал тратит значительную часть своего времени. И в этой работе неоценимую помощь может оказать умение читать медицинскую литературу на английском языке.

Цель научно-исследовательской работы изучить уровень знаний студентов КрасГМУ по разделу «Анатомические термины» на латинском и английском языках.

Задачи:

- Оценить уровень заинтересованности студентов в изучении английского и латинского языков;
- Оценить уровень знаний учащихся разных факультетов и отделений;
- Разработать рекомендации.

Объект исследования:

- студенты 1 курса КрасГМУ, специальности: Лечебное дело, Педиатрия, Фармация;
- студенты фармацевтического колледжа КрасГМУ 3-го года обучения специальностей Сестринское дело, Фармация, Лабораторная диагностика, Медико-профилактическое дело.

Средний возраст респондентов составляет 18,6 лет.

Предмет исследования: уровень знаний студентами анатомических терминов на английском и латинском языках.

Методы и средства исследования: анкетирование, метод вариационной статистики.

Гипотеза: как английский, так и латинский языки в равной степени имеют большое значение для студентов медицинской специальности, и уровень



владения ими является достаточным для реализации профессиональных компетенций.

В соответствии с ФГОС ВПО студенты изучают латинский язык в I семестре, английский язык в I—II семестрах.

В соответствии с ФГОС СПО студенты колледжа, обучающиеся на базе основного общего образования (9 классов), изучают латинский язык в III семестре, английский язык в I—VI семестрах; обучающиеся на базе среднего образования (11 классов) изучают латинский язык в I семестре, английский язык в I—VI семестрах. Исследование проводилось на момент окончания изучения английского языка: у студентов КрасГМУ в конце 2 семестра, у студентов колледжа в конце 6 семестра.

Для оценки заинтересованности студентов в изучении английского и латинского языков, респондентам было предложено выбрать наиболее приоритетный для них язык.

В анкетировании приняли участие 275 человек, в т. ч. 150 студентов фармацевтического колледжа и 125 студентов КрасГМУ.

Выбор в пользу английского языка сделали 74 % респондентов, только 26 % опрошенных считают латинский язык более важным.

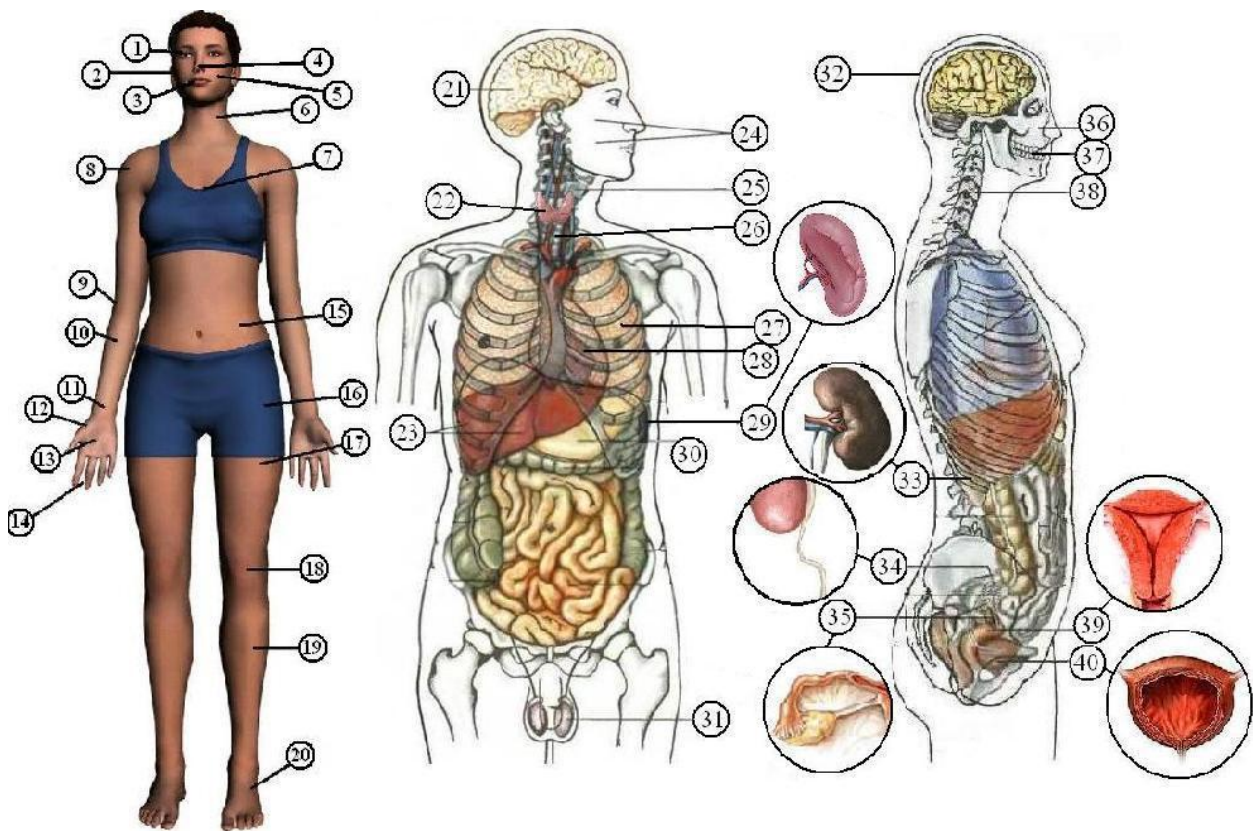
Подобная тенденция наблюдалась и при проведении опроса студентов фармацевтического колледжа КрасГМУ в сети Интернет в режиме on-line. Пожелали выразить своё мнение 216 человек. 61 % сделали выбор в пользу английского языка (рисунок 1).

Интересует мнение участников группы, какой из изучаемых иностранных языков, в частности английский или латинский, Вы считаете для себя наиболее полезным и нужным в своей жизни?



*Рисунок 1. Результаты on-line опроса*

Для оценки уровня знаний медицинской терминологии студентам предлагались графические изображения внешнего вида и внутреннего строения человека (рисунок 2) и список анатомических терминов в количестве 80 слов на английском и латинском языках. Перед студентами стояла задача правильно распределить термины и заполнить опросные листы (рисунок 3), которые были разработаны нами при подготовке данного исследования.

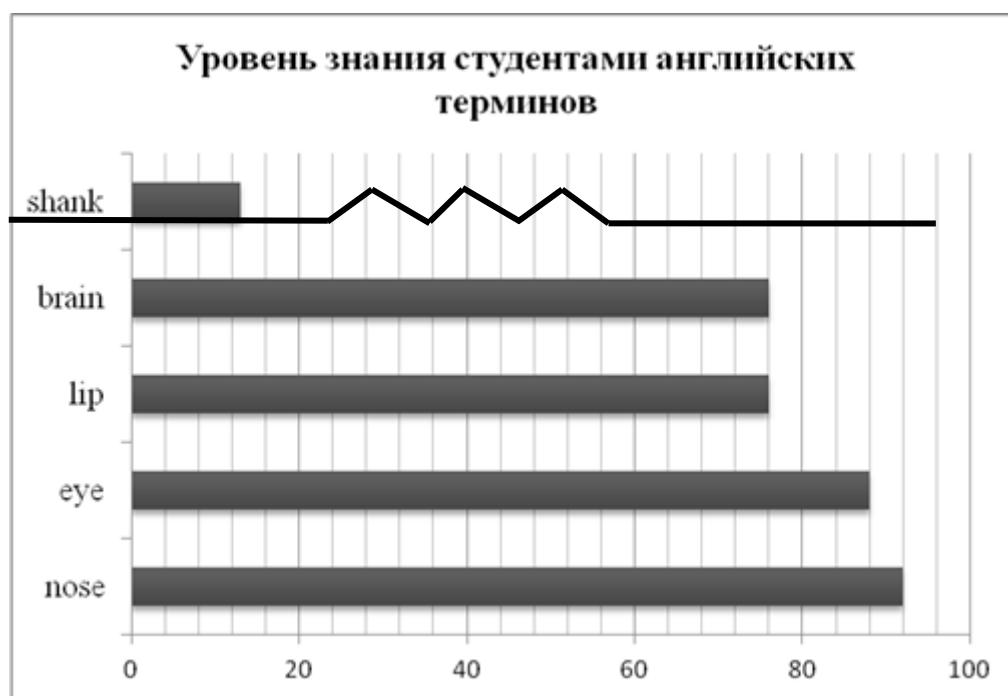


**Рисунок 2. Графическое изображение внешнего вида и внутреннего строения человека**

Ф.И.О.			группа		
Возраст		национальность		пол	
анатомические термины					
внешний вид			внутреннее строение		
№	английский язык	латинский язык	№	английский язык	латинский язык

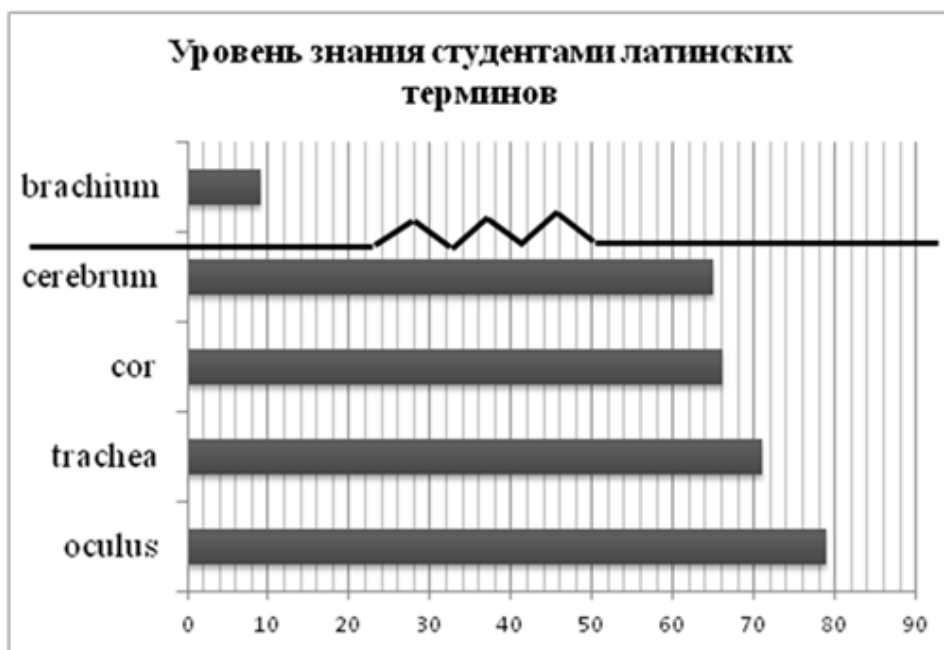
**Рисунок 3. Опросный лист**

В отношении английской терминологии выявлено, что лучше всего студентам известно слово *nose* (нос) (92 % опрошенных) и слово *eye* (глаз) (88 %). Подавляющее большинство (76 %) студентов знают слова *lip* (губа) и *brain* (мозг). Самым незнакомым оказалось слово *shank* (голень) — этот термин известен 13 % студентов (рис. 4).



**Рисунок 4. Уровень владения английскими терминами**

При изучении уровня знаний латинской терминологии выявлены наиболее известные термины: *oculus* (глаз) — 79 %, *trachea* (трахея) — 71 %, *cor* (сердце) — 66 %, *cerebrum* (мозг) — 65 %. Наиболее незнакомым оказалось слово *brachium* (предплечье) — 9 % от общего числа респондентов (рис. 5).



**Рисунок 5. Уровень владения латинскими терминами**

Немаловажно отметить и тот факт, что более половины студентов в той или иной мере испытывают затруднение с определением принадлежности слов из общего списка к английскому или латинскому языку. Нередко встречается ситуация, когда термин определён верно, однако, ошибочно выбран язык.

Уровень знаний терминологии у студентов КрасГМУ выше, чем у студентов колледжа (рис. 6).



**Рисунок 6. Уровень знаний терминологии**

Наиболее высокие показатели отмечаются у студентов специальности Педиатрия и Лечебное дело. Студенты специальности Фармация (ВПО) показали высокий уровень знаний английской терминологии, но уровень знаний латинской терминологии у них значительно ниже, чем у студентов специальности Фармация в колледже.

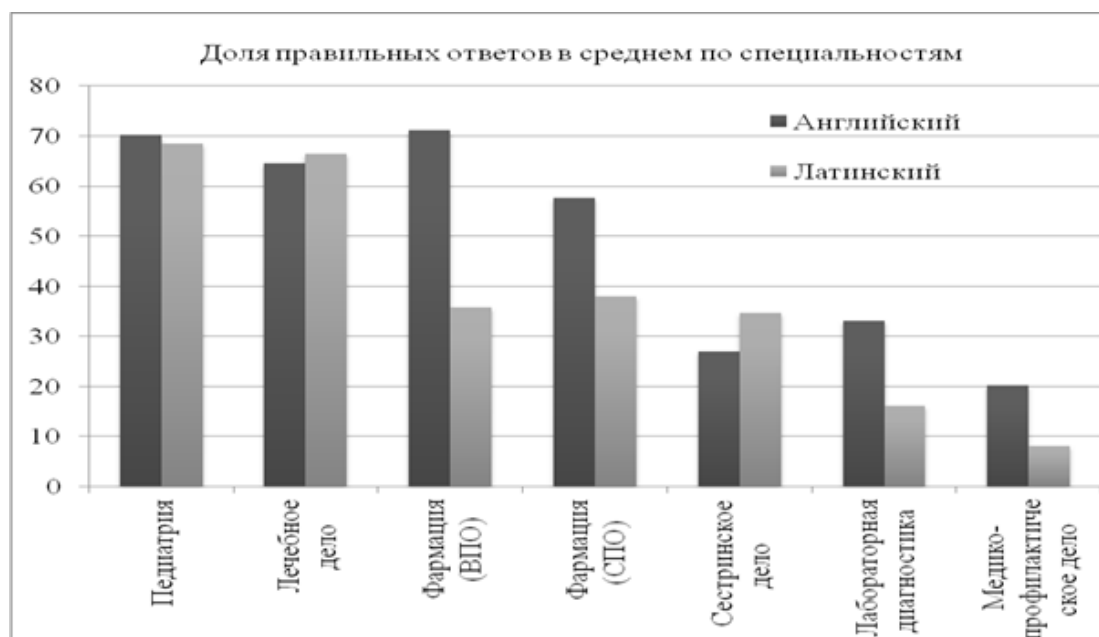
Анализируя показатели студентов колледжа, выявлен наиболее высокий уровень знаний английской и латинской терминологии на специальности Фармация. Студенты специальности Лабораторная диагностика лучше владеют английским языком, специальности Сестринское дело — латинским языком. Самые низкие показатели отмечаются у студентов специальности Медико-профилактическое дело (таблица 1,2, рисунок 7).

**Таблица 1.**

**Средние показатели уровня знаний**

статистический показатель	Английская терминология	Латинская терминология	Итого
<b>Лечебное дело КрасГМУ n=40</b>			
Среднее арифметическое значение	25,80	26,63	52,43
Среднее квадратичное отклонение	9,85	9,67	18,57
Ошибка выборки	1,56	1,53	2,94
<b>Педиатрия КрасГМУ n=42</b>			
Среднее арифметическое значение	28,10	27,43	55,52
Среднее квадратичное отклонение	7,72	8,33	14,52
Ошибка выборки	1,19	1,29	2,24
<b>Фармация КрасГМУ n=43</b>			
Среднее арифметическое значение	28,51	14,28	42,79
Среднее квадратичное отклонение	9,68	8,55	13,98
Ошибка выборки	1,48	1,30	2,13
<b>Фармация фармацевтический колледж n=45</b>			
Среднее арифметическое значение	23,04	15,20	38,24
Среднее квадратичное отклонение	6,46	7,39	12,62
Ошибка выборки	0,96	1,10	1,88
<b>Сестринское дело фармацевтический колледж n=50</b>			
Среднее арифметическое значение	10,78	13,88	24,66
Среднее квадратичное отклонение	7,17	5,57	10,07
Ошибка выборки	1,01	0,79	1,42
<b>Лабораторная диагностика фармацевтический колледж n=40</b>			
Среднее арифметическое значение	13,25	6,45	19,70
Среднее квадратичное отклонение	8,38	5,35	12,33
Ошибка выборки	1,32	0,85	1,95
<b>Медико-профилактическое дело фармацевтический колледж n=15</b>			
Среднее арифметическое значение	8,07	3,20	11,27

Среднее квадратичное отклонение	3,35	3,45	6,09
Ошибка выборки	0,86	0,89	1,57



**Рисунок 7. Средние показатели уровня знаний**

**Таблица 2.**

**Уровень владения английской и латинской терминологией у студентов**

Специальности	Уровень владения английской терминологией						Уровень владения латинской терминологией					
	Выс.		Средний		Низкий		Выс.		Средний		Низкий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Педиатрия	14	33,3	22	52,4	6	14,3	14	33,3	21	50,0	7	16,7
Лечебное дело	13	32,5	14	35,0	13	32,5	13	32,5	17	42,5	10	25,0
Фармация (КрасГМУ)	21	48,8	15	34,9	7	16,3			16	37,2	27	62,8
Фармация (фармацевтический колледж)	4	8,9	30	66,7	11	24,4			14	31,1	31	68,9
Сестринское дело (фармацевтический колледж)			8	16,0	42	84,0			7	17,5	43	86,0
Лабораторная диагностика (фармацевтический колледж)			8	20,0	32	80,0					40	100
Медико-профилактическое дело (фармацевтический колледж)					15	100					15	100
Итого	52	19	97	35	126	46	27	10	75	27	173	63

На основании проведенных исследований можно сделать следующие

**ВЫВОДЫ:**

1. Студенты КрасГМУ получающие высшее образование более заинтересованы в изучении английского языка, чем студенты колледжа.

2. Наиболее высокий уровень знаний отмечается у студентов специальности Педиатрия и Лечебное дело (ВПО).

3. Студенты колледжа специальности Фармация (СПО) показывают более высокий уровень знаний, чем студенты этой же специальности получающие высшее образование.

4. Низкий уровень знаний медицинской терминологии не позволяет реализовать профессиональные компетенции и требует внедрения инновационных и интерактивных методов обучения

**Список литературы:**

1. Кучеренко В.З., Применение методов статистического анализа для изучения общественного здоровья и здравоохранения, «ГЭОТАР-Медиа», 2006. — 192 с.
2. Лихтенштейн Е.С. Редактирование научной, технической литературы и информации: Учеб. для вузов. М.: Высш. шк., 1974. — 311 с.
3. Петрова В.Г. Латинская терминология в медицине: справ.-учеб. Пособие/ Петрова В.Г., В.И. Ермичева. 2-ое издание, испр. и доп. М: Астрель, АСТ, 2009. — 224 с.
4. Цисык А.З. Латинский язык с основами медицинской терминологии [Текст]: учебник / А.З. Цисык, Е.С. Швайко; под ред. А.З. Цисыка. 2-е изд., стер. Минск: Новое знание, 2009. — 303 с.
5. Чернявский М.Н. Латинский язык и основы медицинской терминологии: учебная литература для студентов медицинских вузов, М.: ЗАО «ШИКО», 2013, — 448 с.

## **ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНЫХ РЕЦЕНЗИЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ ПРЕССЕ**

***Алешина Мария Сергеевна***

*студент 5 курса, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации,  
МГУ имени М.В. Ломоносова,  
РФ, г. Москва  
E-mail: [alyoshinalv@mail.ru](mailto:alyoshinalv@mail.ru)*

***Арапова Мария Александровна***

*научный руководитель, канд. культурологии, ст. препод. МГУ,  
РФ, г. Москва*

В современном информационном обществе средства массовой информации играют огромную роль в формировании языковой и культурной картины мира. С развитием и повсеместным распространением новейших технологий, в частности, сети Интернет, к СМИ обратилась массовая аудитория. С одной стороны, это значит, что лингвистические средства и образы, формирующиеся в СМИ, отражают некие черты, присущие современному массовому сознанию. С другой стороны, СМИ активно воздействуют на мировоззрение людей, формируя стойкие, стереотипные образы, что можно выявить посредством анализа языковых средств, активно используемых журналистами.

В исследованиях последних лет, посвященных СМИ, обращается внимание на то, что выбор журналистами определенных языковых средств напрямую зависит от жанра, в рамках которого создается текст. Как отмечает Е.В. Ковалевская, «наиболее характерные для публицистических текстов выразительные и воздействующие средства, выбор определенных типов метафор или сравнений зависит не только от жанра, но и от тематики конкретного текста» [2, с. 6].

Интенсивное разветвление общественного интереса привело к развитию узкоспециализированных направлений, охватывающих разные стороны жизни людей: экономику, медицину, спорт, науку, образование, искусство и т. д. Свою нишу заняла и музыкальная журналистика, в частности, музыкальная рецензия.



Мы рассмотрели языковые особенности музыкальных рецензий в современной российской и американской прессе на материале статей, опубликованных с 1 января 2012 по 1 января 2013 года в таких изданиях, как Ведомости, Коммерсант, The Wall Street Journal, The New York Times. Базой для исследования послужил корпус из 200 статей, при этом 100 текстов были взяты из российских изданий и 100 из американских.

В процессе исследования мы выявили явную тенденцию к «эссеизации» рецензии, что сближает этот жанр с категорией feature текстов, которые «делают акцент на факторе человеческого интереса, на индивидуально-авторском видении той или иной проблемы» [1, с. 142]. При этом главной коммуникативной задачей автора становится выражение не столько объективной критической оценки, сколько собственного мнения и переживаемых эмоций.

Тенденция к доминированию субъективного начала в музыкальной рецензии ярко проявляется в активном использовании слов и словосочетаний, обладающих эмоционально-экспрессивной окраской, а также лексики с ярким коннотативным компонентом. Это помогает более явно выразить позицию автора по поводу освещаемого события и создать необходимую тональность высказывания.

Так, резко критическая оценка творчества исполнителя четко прослеживается в следующем фрагменте текста: «На каждый хард-роковый рифф...найдется *лукавый* куплет из *застольного шлягера*, за *нечеловеческим воем* последует *приторный* саксофонный пассаж, за лирикой Андрея Макаревича — традиционные *кабацкие* рифмы». Эпитеты «лукавый», «приторный», «кабацкие» несут явный отрицательный коннотативный компонент. В то же время показательное использование существительного «шлягер», которое в данном контексте подчеркивает общую негативную оценку рецензента. Современная энциклопедия культурологии определяет шлягер как популярное, но легковесное по содержанию музыкальное произведение, принадлежащее к массовой культуре. Таким образом, критик

намеренно нивелирует ценность музыкального произведения, приравнивая его к объектам массовой культуры.

Порой в пределах небольшого контекста наблюдается нарочитое сгущение разговорной и даже сниженной просторечной лексики: *«Но Царя Эдина жалче всех: любимый гражданами правитель Фив, он **сдуру пришиб** на перекрестке какого-то **вздорного старикашку**, по роковой воле оказавшегося его родным отцом»*.

В то же время для языка музыкальных рецензий характерно использование и лексики высокого регистра: *«Однако возможно, что сам принцип номерной структуры призван отсылать нас к доромантическим, а то и вовсе архаическим временам, когда универсум держал искусства в синкрезисе, первоначальной слитности»* — такой текст, насыщенный книжной лексикой (*принцип, архаический, доромантический*), в том числе философскими терминами (*универсум, синкрезис*), предполагает читателя с высоким образовательным уровнем.

*«Леди Гага — первая глобальная звезда, чей феномен зиждется на самом деле не на альбомах и концертах, а на твиттере и постоянной информационной накачке медийного пространства»* — в одном контексте наблюдаются лексемы разных стилей и сфер употребления: *зиждется* — книжный устаревший глагол, в настоящее время употребляющийся как риторический приём; *накачка* — здесь употреблено в переносном, разговорно-сниженном значении ‘усиленное внушение каких-л. мыслей, убеждений’; *медийный, твиттер* — неологизмы, первый скорее профессиональный, терминологический, второй — сленговый. Такое нарочитое столкновение разностилевой лексики призвано выразить авторскую иронию по адресу «глобальной звезды».

Ту же функцию (выражение авторской иронии) выполняет эпитет *кастрюльный*, который, во-первых, вызывает образ сугубо бытового прозаического предмета, во-вторых, содержит в семантической структуре сему «дребезжащий, металлический»: *«Кална любит филировать, щеголять*

*эффектным пиано, и мастерства ее не оспоришь, хотя изредка, на нюансах, легкий кастрюльный призыв в голосе появляется».*

Способы выражения положительной оценки четко прослеживаются в следующем примере, где американский рецензент подробно разбирает качество исполнения арий оперными певцами: «*Ms. Wessinger's light, clear voice was beautifully suited to Gabriel's music. Understandably, there were some shaky moments in her singing. But she has a genuinely angelic voice and sang with charm and grace. Ms. Mascari brought rich sound and sensitive phrasing to Eve's music. This was an admirable display of professionalism from both artists. The tenor Benjamin Butterfield was clarion-voiced and vibrant as the archangel Uriel. Nathan Berg's muscular, earthy bass-baritone was ideal for Raphael and, in Part III, Adam*». Здесь автор концентрируется на описании тембра голоса артистов и на техничности исполнения, выбирая яркие эпитеты с положительной коннотацией. Этот прием в целом свойственен стилю американских журналистов, которые неизменно много внимания уделяют технической составляющей исполнительства.

В критических отзывах американских рецензентов оценка, в том числе негативная, проявляется не только в использовании слов с ярким коннотативным компонентом, но и в некоторых синтаксических конструкциях: «*The Metropolitan Opera's disastrously dreary production of Mozart's "Don Giovanni" was dead on arrival at its premiere in 2011... The Met's "Don Giovanni," originally directed (if that is the word) by Michael Grandage and revived (if that is the word) on Wednesday evening, still fails to create excitement or interest*». Сильный экспрессивный прием, который использует автор, — употребление слова с нейтральной коннотацией (*directed, revived*) и его последующее опровержение (*if that is the word*) — придает высказыванию иронический оттенок.

В этом же тексте используется другой действенный способ выражения оценки — риторические вопросы: «*Why was the soprano Susanna Phillips, seen at the Met as a rising star, so maddeningly inconsistent as Donna Anna? ...And who allowed the rough, nearly inaudible bass David Soar, making his Met debut as Masetto, to go onstage at all?*»

Этот прием популярен и среди российских авторов. Риторический вопрос усиливает положительную оценку музыканта: «Кажется, это последний джазмен, про которого можно сказать: «В представлении не нуждается». Кто не знает пьесу Take Five? Или In Your Own Sweet Way? Как бы фальшиво ты ни насвистел эти мелодии — их узнает каждый»; «Джазовый концерт как family entertainment? А что в этом плохого?»; «...качество игры, конечно, уже немножко ухудшилось (это слышно на концертных записях), но кого это волнует, когда перед тобой сам Дейв Брубек, один аккорд которого заставляет зал вставать на уши?!»

В последнем примере мы наблюдаем использование антитезы, что также типично для выражения категории оценочности в музыкальных рецензиях. Антитеза используется как для того, чтобы сгладить критический отзыв и привлечь внимание к положительным сторонам выступления артиста (*This was an unadventurous program, but it was played well and energetically*), так и с целью подчеркнуть резкость оценки (*Современная поп-музыка невозможна без цитат, но от вторичности на концерте мутило*).

Зачастую антитеза используется для описания сложного, многопланового, а также неоднозначного, сложно поддающегося определению явления: «Гала "кремлевских звезд" со всей очевидностью продемонстрировал право балета не только тешить и развлекать, но просвещать и потрясать»; «От Левитановского фестиваля вообще странно было бы ожидать прямолинейных подходов. Здесь всегда сочетаются изящное и простодушное, горькое и затейливое, то выступая вперед, то прячась одно в другом».

Более имплицитно отрицательная оценка исполнения выражена в следующем контексте: «Оркестр работал весьма отчетливо, хотя *дирижера Михаила Татарникова не упрекнешь в стремлении открыть какие-то индивидуальные краски и смыслы* в наизусть знакомой партитуре. *Равно как никто из певцов не вписал новой яркой страницы в историю исполнения хрестоматийных партий*». Несмотря на то, что критическая оценка здесь смягчена, она не менее отчетлива. Синтаксическая отрицательная конструкция

смягчает критику (благодаря отрицательному глаголу нет негативных наименований), и в то же время придаёт саркастическую тональность высказыванию, подчёркивая критикуемую характеристику.

Реализация оценочной функции рецензии проявляется и в использовании авторами метафор, которые способствуют выражению оценочной функции рецензии, помогая автору создать запоминающиеся образы. При этом степень яркости, образности метафор в проанализированных нами текстах разная.

Широко представлены метафоры, которые, еще не став языковыми, достаточно широко употребляются в языке СМИ, некоторые из них близки к штампам: *<невица Елка>*, *которая вот уже больше года остается **флагманом** отечественной популярной музыки; **формула успеха** была вроде бы найдена; Оба талантливые и **технически подкованные**; акустический **калейдоскоп**; Жилло... теперь **взяла новую планку**. *These tracks **capture** Chapin's talents **in full bloom**; The Simón Bolívar Orchestra is **the flagship ensemble** of Venezuela's national orchestral training program; Mr. Hawley's music **is deeply rooted** in this town.**

Особый интерес вызывают метафоры, которые можно назвать авторскими, окказиональными. Они основываются на различных аналогиях, порой сопоставляя на первый взгляд несопоставимые понятия: *...играли на **контрабасе** и **освежеванном** пианино; Пока же поэзия Рубинштейна осталась хороша сама по себе, как и те сочинения Филановского, где **его муза гуляет на воле от любой, самой прекрасной поэзии**; Понятно, что всеобщий экстаз на песнях "Preghero" и "Azzurro" сеньору Челентано был **гарантирован**. Но и экзамен по **разговорной человеческой химии он выдержал на «отлично»**; He allowed himself to be **swept away by the anticipatory flood tide of "Something's Coming,"** from "West Side Story" and to be **crushed by the melancholy of "Mood Indigo"**.*

Окказиональные метафоры зачастую принимают вид метафорических сравнений: *«**Большие музыканты — например, Зубин Мета, привозивший с Израильским филармоническим оркестром дионисийскую Седьмую симфонию Бетховена, — делятся праздником легко, словно доставая его из чемодана**»;*

*«От концерта остается ощущение, как от шампанского: легко, приятно, быстро улечивается»*; *«Mr. Bocelli's microphone was gradually cranked up, allowing his voice to soar through the arena like that of a latter-day technologically crafty angel»*; *«Mr. Scholl's voice is as pure as Jonson's bright lily but also mellow and soft-grained, like the full moon seen through thin clouds»* (речь идет о лилии из стихотворения Бена Джонсона, строки которого цитируются в начале статьи); *«Mr. Hammond, who turns 52 on Thursday, has a temperate tenor voice and uses it as an instrument, ornamenting melodies all over the place»*.

Некоторые метафорические единицы, не представляя собой самостоятельного предложения, тем не менее создают цельный объемный образ: *«...музыка оперы Шаррино традиционна — это ... изоощренная работа художника-вышивальщика, создающего материю высокой пробы»*; *«Два акта» складываются из развернутых диалогов Гамлета и Фауста, разжалованных временем и либреттистом из протагонистов европейской мифологии в заурядных ее узников, приговоренных к вечному отбыванию культурных повинностей»*; *«He revels in the full range of timbres afforded by the modern piano and often uses the sustaining pedal to allow notes to pool together like watercolors»*; *«He arrives at his top notes with the singing equivalent of the overhead jerk in weight lifting, where the visible effort is in the heave»*.

Так как перед авторами музыкальных рецензий стоит задача точно описать звучание того или иного произведения с помощью исключительно вербальных средств, метафоризации наиболее часто подвергаются лексемы, связанные с понятийной областью «музыка»: «звук», «голос», «петь» и т. д.

Области-источники метафорического переноса крайне разнообразны, что может быть объяснено авторским использованием тех или иных нестандартных тропов с целью привлечения внимания читателей. Тем не менее можно определить самые распространенные понятийные области, которые наиболее активно задействованы в процессе метафорической проекции. Так, для описания тембра звука американские авторы часто пользуются метафорами, связанными с понятием «свет», что выражается такими

лексемами, как *glow*, *shimmer*, *radiant* и пр.: *glowing sound*; *shimmering cluster chords*; *the radiant opening, with its shimmering A*; *its sound, which glows even with the most minimal use of vibrato*. Встречаются и развернутые метафоры подобного типа: *the choristers and orchestra burst into a C major harmony so shimmering and sunny you practically have to squint*. Наличие семы «свет» характерно для метафор, прочно вошедших в английский язык в значении «яркий, привлекающий внимание» (к ним относится лексема *dazzling*: *a long, dazzling solo*; *Villa-Lobos's dazzling Chôro № 10* — ср. с русской лексемой «блестящий»: блестящее исполнение, блестящая работа). Однако такие метафоры скорее призваны передать оттенки звучания тех или иных композиций, а не подчеркнуть высокий уровень мастерства артистов.

В русскоязычных рецензиях подобных метафорических единиц мы не встретили. Однако и для российских, и для американских авторов оказалось характерным использование метафор, в основе которых лежат качества, свойственные жидкостям: *звука, льющегося так же естественно, как в романтической немецкой песне; колоратуры льются без малейшего напряжения; она приковывает внимание к медленному течению музыки; электронные переливы; free-flowing rock; a flowing tempo*.

Американские рецензенты зачастую используют метафоры, обыгрывающие тему полета: *her voice soared over the orchestra*; *allowing his voice to soar through the arena*; *She floated pianissimo high notes*; *[the voice] can nevertheless give the impression of floating pleasantly above the music*; *a soulful wisp of melody wafting above*; *Mr. Scholl and Ms. Halperin fly, never simply wallowing in sound*. В российских текстах метафора полета встретила лишь в двух контекстах: *у него ясный, летящий в зал звук*; *У Гимадиевой красивый, летящий голос*.

И в русско-, и в англоязычных текстах встречается много специальной лексики, как собственно терминологической, так и жаргонной, связанной с музыкальным творчеством. Особенно насыщены терминами тексты в американских источниках. При этом и в русско- и в англоязычных статьях,

посвященных классической музыке и оперному искусству, закономерно преобладают заимствования из итальянского языка, т. к. в профессиональном музыковедении используется итальянская терминология: «In the *concerto's* genial first movement and *the spirited Rondo*, Mr. McGill played with rhythmic *brio* and impeccable clarity»; «The soloist in the Beethoven *concerto*, Jonathan Biss, was smooth and subtle when the orchestra returned after *his first-movement cadenza*»; «The intimate second-movement *Affettuoso*, by three of the city's finest early-music artists...»; «Ее вокальный аппарат вполне гибок, все *колоратуры* были на месте — и все же на первом плане оказалась именно яростная мощь, хлещущее через край *форте* и *фортиссимо*»; «Фактически благодаря ему за рубежами Индии люди узнали о ситаре — щипковом инструменте, звук которого создают около 20 струн с неповторимой палитрой *обертонов*».

Для русскоязычных рецензий характерно обилие заимствований, как уже устоявшихся в языке, так и уникальных для данной области. Для адекватного понимания подобных слов необходимо хорошо знать английский язык, некоторые культурные реалии, разбираться в особенностях музыкальных жанров и процесса создания музыки. В ряде случаев авторы сами понимают, что употребляемые ими заимствования чужды русскому тексту, что подчеркивают путем их подачи латинскими графическими средствами, зачастую поясняя использование того или иного термина: «В ночь с пятницы на субботу в клубе Casa Bacardi на "Красном Октябре" сыграла группа Die Antwoord, пионеры зажигательного южноафриканского *zef-rэna*»; «Стиль, названный *cool-jazz*, или джаз Восточного побережья, вышел за рамки джазовой ниши и стал доступен самым широким массам».

Нередко заимствования передаются с помощью транслитерации: «В штате шведской группы *диджей* тоже имелся, в его арсенале были *лэптоп* и *драм-машина*»; «Это была эпоха расширения палитры, дополнения звука *диксиленда* и *биг-бенда* более современными формами»; «В голосе *клипмейкера* Лемуана прежде всего обращает на себя внимание сходство с Энтони Хегарти».



Активно употребляются уже привычные для современного читателя англицизмы: *хит, трек, саунд, рок, кавер, фронтмен* и др. Это объясняется тем, что тексты адресованы людям, которые предположительно владеют не только английским языком вообще, но и английским музыкальным жаргоном.

Выявленные языковые параметры музыкальных рецензий свидетельствуют об «эссеизации» этого жанра, о растущем стремлении журналистов к выражению собственной позитивной или негативной позиции по отношению к описываемому событию. Использование эмоционально-окрашенной лексики позволяет сформулировать позицию автора по отношению к описываемым событиям и привлечь внимание читателя. Столкновение в одном контексте книжной (высокой, устаревшей, терминологической) и сниженной лексики делает язык рецензий российских и американских авторов живым, непринужденным, ироничным, близким адресной аудитории. В некоторых случаях использование подобных лексических средств приводит к эффекту непринужденности, легкости изложения, в других — к его чрезмерному усложнению. Так как авторы стараются сконцентрировать в небольшом тексте или фразе сразу несколько смыслов, зачастую язык журналистов становится изощренным и запутанным, что требует от читателя напряжения для его понимания. Это говорит о тенденции к сжиманию и концентрации информации, которая становится характерной для информационного общества и проявляется в языке современных СМИ.

### **Список литературы:**

1. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов: Опыт исследования современной английской медиаречи / Т.Г. Добросклонская. М.: КРАСАНД, 2013. — 288 с.
2. Ковалевская Е.В. Метафора и сравнение в публицистическом тексте (на материале английского языка). Автореф. дис. ... канд. филол. наук: М., 2011. — 17 с.
3. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 1999. — 944 с.

**ПОСЛОВИЦЫ КАК СПОСОБ ОТРАЖЕНИЯ  
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СЕМАНТИКИ РУССКОГО,  
АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ  
(НА ПРИМЕРЕ МИКРОПОЛЯ «ОДЕЖДА»)**

*Данилова Анастасия Викторовна*

*студент 4 курса, факультета иностранных языков, ТГПУ им. Л.Н. Толстого,  
РФ, г. Тула  
E-mail: [klepa93@list.ru](mailto:klepa93@list.ru)*

*Скворцова Евгения Евгеньевна*

*научный руководитель, старший преподаватель кафедры романских языков,  
ТГПУ им. Л.Н. Толстого,  
РФ, г. Тула*

Пословицы занимают важное место в языке и культуре народа, служат средством ознакомления с особенностями его национального характера, так как содержат в себе следы культурного многообразия, накопленного опыта одного конкретного этноса. Пословицы выражают специфическое отношение народа к окружающим их предметам и явлениям, являются отражением материальной и духовной жизни народа [4]. Уместным представляется поставить вопрос о сущности пословиц. Пословицы — это короткие предложения, содержащие в себе народную мудрость, чаще всего рифмованные или обладающие ритмом, написанным понятным с нередко встречающимися историзмами или словами, вышедшими из употребления, языком, использующиеся в речи в нравоучительно-поучительных целях [1]. Современная лингвистика широко занимается вопросом изучения употребления пословиц в речи. Было выявлено три основных функции данных языковых явлений:

1. Функция привлечения внимания адресата;
2. Функция выделения коммуникативно-значимых элементов;
3. Функция компрессии информации.

Первая функция выражается в сущности самой пословицы, которая привлекает внимание не только своей формой, структурой, но и значением, смыслом, моралью, которые она хочет донести до адресата: *Тише едешь — дальше будешь.*

Вторая функция выражается в привлечении внимания адресата сообщения, постановке акцента на образности высказывания: *Бить баклуши, одного поля ягода*. В данном случае очевиден факт, что первые две функции пословиц тесно связаны между собой.

Третья функция проявляется в форме представления этой народной мудрости, поскольку, как правило, пословицы являются краткими высказываниями, состоящими из наименьшего числа лексических единиц: *Ни к селу, ни к городу; кожа да кости; кашу маслом не испортишь и т. д. [3]*.

Интересным представляется вопрос классификации пословиц. В зависимости от критериев и целей исследования пословицы могут быть подразделены на различные группы и подгруппы. Так, в основе классификации может лежать общность тематики: пословицы, содержащие в себе предметы бытовых реалий, названия блюд, напитков, денежных единиц; наряду в этом можно выделить пословицы, выражающие отношение к чему-то конкретному: учебе, работе, отдыху, воспитанию и т. д.

Как было сказано выше, пословицы являются определенным резюмированным отношением общества к тому или иному явлению. В настоящем исследовании предпринята попытка изучения и сравнения пословиц русского, английского и французского языков, содержащих в своем контексте название предметов одежды.

Отметим, что интерес к лексико-семантическому полю «Мода» в обществе существенно повысился в наши дни. Тема моды очень актуальна в СМИ за счет популяризации одежды известных дизайнеров и модельеров, а также за счет закрепления за одеждой новой функции - социальной маркированности. Мода — явление непостоянное, меняющееся крайне динамично. С точки зрения исторического развития на каждом определенном временном срезе ЛСП «Мода» имело разный план языкового выражения, зависящий от мнения общества. Индустрия моды оставляла отпечаток не только на внешнем виде людей, но и на их поведении, на их речи, выражаясь в первую очередь в языке,

давая тем самым почву для формирования кратких оценочных суждений — пословиц. Именно пословицы позволяют наилучшим образом выявить роль и значение одежды как в микрополе ЛСП «Мода», так и в рамках диахронного исследования. Рассмотрим особенности пословиц, входящих в микрополе «Одежда», в разных языках.

В русском языке на примере таких пословиц как *«В лохмотьях и царя за нищего примут»*, *«В рогожу одеться — от людей отречься»*, *«Одна нога в сапоге, другая в лапте»*, *«Гол, как сокол»*, *«Остался, в чем мать родила»*, *«Голодному не до модного»*, главной темой является бедность. В простонародье было распространено говорить об этом, ведь люди жили по-разному, и был нередким зрелищем народ, нагой от недостатка средств на покупку вещей. Пословицы подчеркивают значимость одежды для людей: *«без штанов остался»* — значит, нет ни копейки, значит, дела идут не лучшим образом и такого человека с одной стороны жалели, с другой осуждали.

Стоит отметить тот факт, что часть русских пословиц подчеркивают иную функцию одежды: скрывать несовершенства под покровом приятной взору одежды, в то время как сущность личности оставалась неизменной. Тому доказательством служат следующие идиомы: *«Чулки новы, а пятки голы»*, *«Без порток, а в шляпе»*, *«На брюхе шелк, а под брюхом щёлк»*. Или же наоборот, пословицы говорят о красоте, внутренней и внешней, украшающей простоту надетой на нее ткани: *«На красавице всякая тряпка — шелк»*. Также пословицы говорят о соответствии внешности и одежды: *«Дорогому коню — дорогая сбруя»*, *«Дорогому камню — золотая оправка»*. Многие русские поговорки учат нас рассматривать человека как личность, невзирая на его внешний вид: *«Встречают по одежке, провожают по уму»*, *«Береги платье снову, а честь смолоду»*.

В английском языке пословицы также несут в себе разные смысловые значения. В чем-то они смежны с русскими. Так, например, пословица *«Never judge a book by its cover»* [2] эквивалентна некоторым русским пословицам, раскрывая суть о том, что одежда не характеризует набор качеств человека.

Другой пример: *«It is sheer goat in a sundress»*, сопоставим с русской пословицей *«На брюхе шелк, а под брюхом щёлк»*, выражая отсутствие надобности маскировать свою сущность под одеждой, если не хочешь ничего в себе менять. В этом случае англичане бы сказали: *«You may change the clothes, but you cannot change the man»* [6].

Особое внимание необходимо привлечь к основной семе, содержащейся в других английских пословицах, — выгода. Так, истинный английский джентльмен всегда безупречен в своем костюме или смокинге: отглаженные стрелки на брюках подчеркивают опрятность, лакированные туфли добавляют галантности. Данный образ стал стереотипом английского мужчины. С тех времен британцы и стали вкладывать в одежду смысл визитной карточки, которая приведет к успеху: *«Good clothes open all doors»* — в самой известной из них одежда предстает ключом, открывающим все двери на пути достижения цели. В пословице — *«Clothes speak for men, making or closing their opportunities»* — одежда олицетворяется и открывает возможности перед человеком.

Во французском языке пословицы очень многообразны и различны, в них мода, одежда и человек представляются явлениями, тесно связанными друг с другом. Иногда человек сравнивается с одеждой, которую он носит: *«L'habit, c'est l'homme»*. Вот другой пример: *«Dans la ville: mon nom; hors de la ville: mon habit»* — на родине человека знают по его имени и заслугам, а за этим пределами родной местности о человеке судят только по его одежде. А в пословице *«L'habit volé ne va pas au voleur»* — человек и одежда — понятия неразделимые. Одежда, которую заполучил вор, не будет служить ему так, как служила своему хозяину. Некоторые французские пословицы не похожи ни на какие другие. В них заложен особый специфический «французский» смысл. Например, те, в которых упоминается французский регион, известный своим необычным стилем: *«Des filles de Coulandon la chemise passé le jupon»* — в Куландоне девушки предпочитали одевать слишком короткие юбки, что было совсем не похоже на стиль одежды

остальных девушек. Данная пословица демонстрирует особенное отношение к одежде, новым веяниям моды, тут же подхваченным, замеченным и трансформировавшимся в язык в виде новой идиомы.

Конечно же, темы, затронутые как в русских, так и в английских поговорках, перекликаются с французскими. Тема бедности и несоответствия личности и одежды прослеживается в следующих пословицах: «*Il vaut mieux avoir trou ou reprise de cotillons que pli au ventre*», что означает «лучше быть плохо одетым, чем плохо накормленным», и «*Habit somptueux ne donne pas les bonnes manières*» — роскошная одежда не дает хороших манер. Тема выгоды и одежды как ключа к дверям успеха отражена в пословице «*Chacun taille pour soi le vêtement de sa réputation*» [7], что означает «каждый человек будет работать над своей репутацией».

Таким образом, можно сделать вывод о том, что пословицы в русском, английском и французском языках, входящие в микрополе «Одежда», объединены общей тематикой: бедность, выгода, личность. Однако, соотношение таких пословиц в каждом языке неодинаково, что, вероятнее всего, объясняется особенностями исторического, социально-культурного развития каждого этноса, а также спецификой его менталитета и культуры. Так, в русском языке доминирует тема бедности, наготы народа, в то время как англичане ставят на первый план выгоду, служение одежды для достижения конкретных целей в жизни. Для французского народа одежда была и остается частью национальной культуры, ее неотъемлемой составляющей, именно ввиду этого факта в пословицах и поговорках одежда олицетворяется в человеком, наделяется его качествами и чертами характера, нередко сама говорит за своего обладателя.

Обобщая вышесказанное, можно сделать следующий вывод: пословицы являются языковыми единицами, наилучшим образом отражающими национально-культурную семантику языка, в частности, языковое выражение микрополя «Одежда» лексико-семантического поля «Мода» в русском, английском и французском языках.

## Список литературы:

1. Бесперстых А. Мудрость наших предков. Словарь пословиц 1992. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.proza.ru> (дата обращения 26.05.2013).
2. Гарбузова Т.М. Английский язык в пословицах и поговорках / English Through Proverbs: Ростов н/Д.: из-во Феникс, 2013. — 160 с.
3. Даль В.И. Пословицы и поговорки русского народа. Издательство: Эксмо-Пресс, 2000. — 118 с.
4. Жуков В.П., Словарь русских пословиц и поговорок. 7-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 2000. — 544 с.
5. Иванченко А.И. Русские пословицы и их французские аналоги / Proverbes Francais et Equivalences en Russe. Издательство: КАРО, 2006. — 128 с.
6. Митина И.Е. Английские пословицы и поговорки и их русские аналоги. Издательство: КАРО, 2009. — 336 с.
7. Pierre de La Mésangère, Dictionnaire des proverbes français — 1823. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.google.com.tr/books?id=vKk-AAAAYAAJ&printse> (дата обращения 26.05.2013).

## ОБУЧАЮЩИЕ САЙТЫ В КОМПЬЮТЕРНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ СОЗДАНИЯ САЙТА ПО ФОНЕТИКЕ)

*Коваленко Евгения Сергеевна*

*студент 2 курса, кафедра прикладной лингвистики ИГЛУ,  
РФ, г. Иркутск  
E-mail: [kovalenko2203@yandex.ru](mailto:kovalenko2203@yandex.ru)*

*Татарина Лариса Викторовна*

*научный руководитель, канд. филол. наук, доцент ИГЛУ,  
РФ, г. Иркутск*

### АННОТАЦИЯ

**Целью** данной статьи является анализ возможностей оптимизации процесса обучения иностранному языку, в частности, английскому языку, на примере создания сайта по фонетике.

**Объектом** исследования является обучающий сайт по фонетике «English Phonetics», созданный с помощью онлайн сервисов LearningApps, Quizlet и Calaméo.

**Ключевые слова:** компьютерная лингводидактика; обучающие сайты; English Phonetics; изучение иностранного языка; мультимедиа.

Современный этап развития постиндустриального общества характеризуется широким внедрением информационно-коммуникационных технологий во все сферы деятельности человека, что стимулирует развитие информатизации общества в целом. Информатизация общества определяет необходимость и информатизации сферы образования [1].

В настоящее время огромное количество работ посвящено вопросам применения компьютеров для обучения языкам. Современная языковая ситуация, при которой знание иностранного языка всё в большей мере становится залогом социального успеха, требует активизации практических и научных разработок в области методики, теории и практики преподавания иностранных языков и активизации применения технических средств в изучении языков [2]. Вопросами компьютерной поддержки обучения языкам занимается новая область лингводидактики — компьютерная лингводидактика.



Современные обучающиеся всё в большей степени привыкают к компьютерному способу общения и усвоения информации, что в немалой степени способствует эффективности обучения. Очевидно, что Интернет-ресурсы являются ценной и массивной основой для создания информационно-предметной среды, обучения и самообучения людей, удовлетворения профессиональных и личных интересов. Тем не менее, наличие доступа во всемирную сеть Интернет не дает гарантии обучения языку на должном уровне. Ввиду этого, возникает крайняя необходимость в создании новых обучающих Интернет-ресурсов, которые будут направлены:

1. На коммуникативно-когнитивные умения производить поиск, отбор и систематизацию полученной информации;

2. На аспекты иностранной связующей компетенции во всем многообразии ее компонентов (социокультурного, грамматического, языкового, познавательного);

3. На умение использования всего потенциала Интернета для обучения и самообучения с целью ознакомления с культурно-исторической стороной стран и народов.

На сегодняшний день наиболее востребованными сайтами и программами являются те, «которые способны не только дать ответ «правильно/неправильно», но и обеспечить следующие возможности:

1. оповестить, почему ответ правильный или неправильный;

2. предоставить инструкции по эффективному использованию сайта

3. позволить перейти на более продвинутый этап обучения, выполнить дополнительные задания на текущем уровне или перейти на более низкий/высокий.

Следующим не менее важным аспектом компьютерной лингводидактики является внедрение мультимедийных средств в процесс обучения. Под мультимедией подразумевается добавление графики, звука, анимации и видеоклипов в обучающие ресурсы.

Возможности, предоставляемые современными информационными технологиями, настолько значимы для интенсификации процесса обучения языку, его индивидуализации и ориентации на реальную коммуникацию, что использование компьютеров является в настоящее время неотъемлемой частью учебного процесса, а наличие мультимедийных компьютеров и подключение к Интернету — стандартным требованием к оснащению компьютерного класса для изучения языка [3].

В данной работе предлагается рассмотреть и описать возможности Интернет-сайта «**English Phonetics**», а также дополнительных сервисов, задействованных при создании сайта по фонетике английского языка.

Сайт «**English Phonetics**» был создан в 2012 году на платформе *Wix.com* студентами 1 курса «Иркутского государственного лингвистического университета», специальности «Теоретическая и прикладная лингвистика» (Рисунок 1).



Добро пожаловать на новый сайт "English Phonetics".  
Основной целью данного проекта является предоставление возможности совершенствования навыков произношения и восприятия на слух речи носителей языка.



**Рисунок 1. Главная страница сайта «English Phonetics»**

*Wix.com* — это международная облачная платформа для создания и развития интернет-проектов, которая позволяет строить профессиональные сайты и их мобильные версии на HTML5 с помощью инструментов drag-and-drop [4].

Проект направлен на оптимизацию обучения фонетике путем применения современных информационных технологий, преимущество которых заключается в следующем: *во-первых*, это дает возможность преподнести информацию в наиболее интересном и необычном виде (без использования большого количества линейного текста), *во-вторых*, это позволяет предоставить наиболее полную информацию, собранную на одном ресурсе, *в-третьих*, интерактивность дает возможность закрепить изученный материал в форме игр, кроссвордов, викторин и т. д.

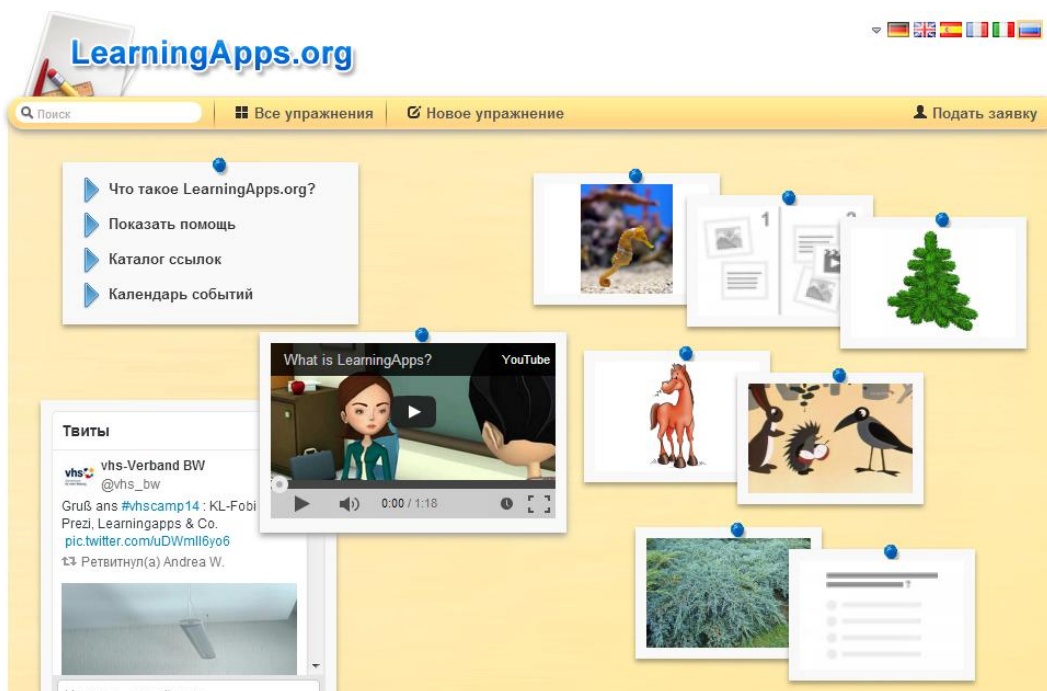
В настоящее время для изучения английского языка зачастую бывает недостаточно уроков, поэтому детям/студентам/взрослым приходится заниматься дополнительно. С этой целью был создан прототип продукта, который подходит как детям, так и взрослым для изучения/совершенствования фонетики английского языка. Основной целью данного ресурса является совершенствование навыков произношения английской речи, а также развитие способностей воспринимать на слух речь носителей английского языка. На сегодняшний день существует много информации по данной теме, но нет единого ресурса, объединившего бы ее.

В первую очередь мы ставили перед собой следующие задачи:

- подбор материала для изучения фонетических аспектов английского языка;
- изложение его в доступном для детей и взрослых виде;
- создание упражнений на практику полученных знаний.

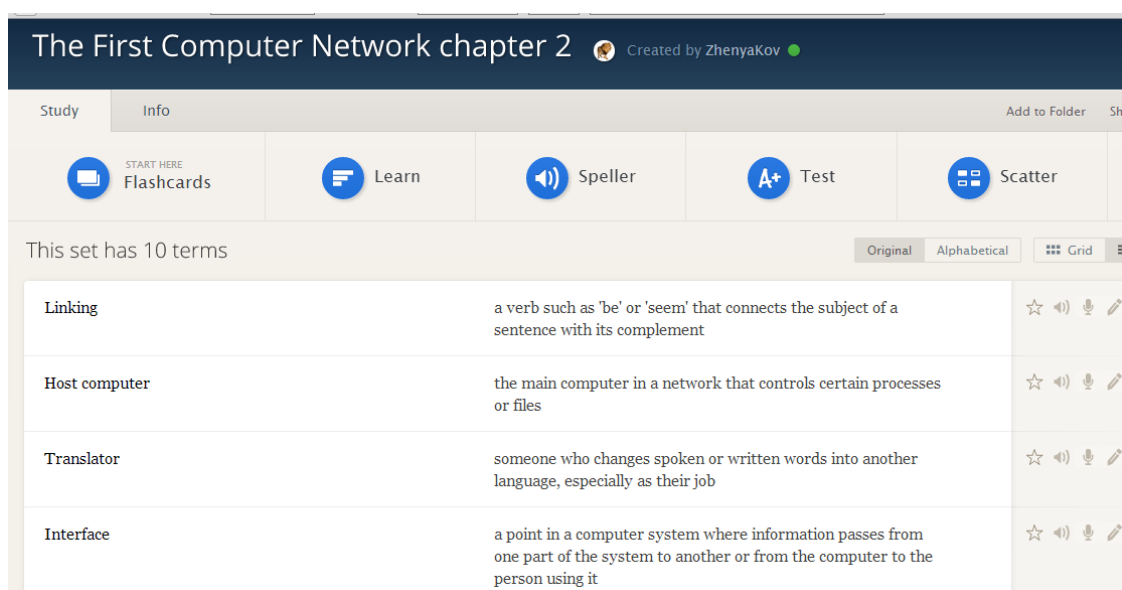
Говоря о структуре проекта, можно отметить, что основным средством сайта является его мультимедийное содержимое. Созданные на онлайн сервисах *LearningApps.org* и *Quizlet.com* игры с помощью облачных технологий были размещены на сайте. *LearningApps.org* является приложением

для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей (Рисунок 2).



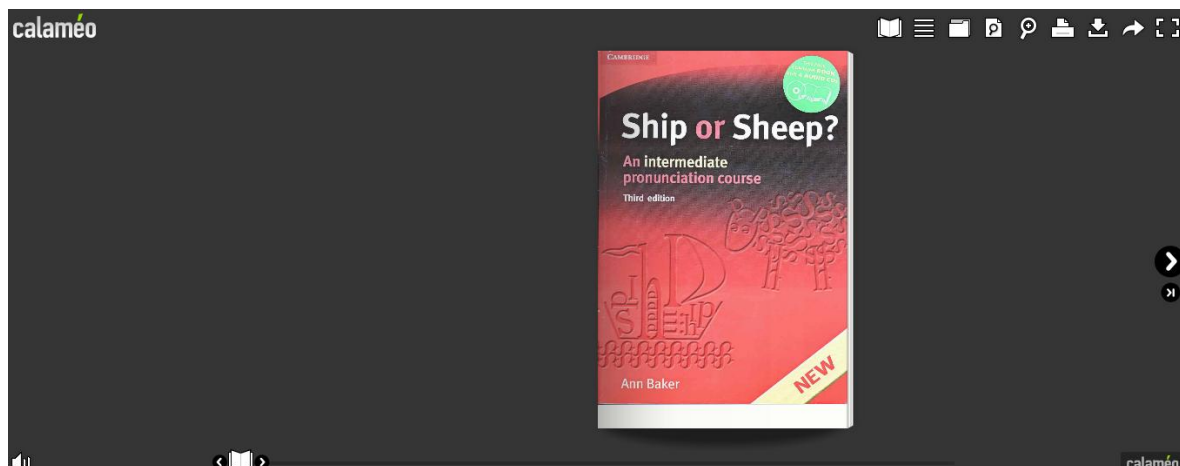
**Рисунок 2. Главная страница сайта «LearningApps.org»**

Quizlet.com это бесплатный онлайн сервис для создания и применения флэшкарточек и обучающих игр (Рисунок 3).



**Рисунок 3. Пример флэшкарточек на тему «The First Computer Network»**

Также нами был использован сервис *Calaméo*, который предназначен для мгновенного создания интерактивных публикаций в Интернете. С его помощью мы представили учебные пособия для детей и взрослых на сайте (Рисунок 4).



**Рисунок 4. Пример публикации книги «Ship or Sheep?» на сайте Calaméo**

Сайт «*English Phonetics*» содержит следующие разделы и подразделы:

1. Главная страница
2. Обучающие материалы
  - Теоретический материал
  - Видео материал
3. Практические материалы
  - Упражнения
  - Тесты
  - Кроссворды
4. Библиотека
  - Для преподавателей
  - Для детей
5. Полезные ссылки
6. О нас
7. Контакты

На главной странице сайта указана цель, которую мы преследовали, создавая данный продукт, ссылка на сайт Иркутского государственного лингвистического университета («ИГЛУ»), а также ссылки на английские онлайн словари (Macmillan Dictionary, Oxford Dictionary и Collins English Dictionary) (Рисунок 1).

Раздел 2 («Обучающие материалы») делится еще на два подраздела:

- Теоретический материал (В данном разделе представлена информация об онлайн ресурсах, содержащих материалы по фонетике:

- <http://fonetiks.org/index.html>
- <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/apps/sounds-right>
- [http://www.stuff.co.uk/calcul\\_nd.htm](http://www.stuff.co.uk/calcul_nd.htm)
- <https://elt.oup.com/student/englishfile/?cc=pe&selLanguage=en> )

- Видео материал (Здесь находятся видео, как для взрослых, так и для детей:

- Видео о гласных и согласных, а также транскрипция английского языка.

Информация представляется русскоговорящим учителем.

- Два видео «Произношение» и «Интонация» с носителем языка.
- Видео двух детских фонетических песен

В разделе 3 («Практические материалы») представлены 3 вида практических заданий:

- Упражнения (В этом разделе представлены книги, содержащие упражнения для практики полученных теоретических знаний. Каждой из них соответствует определенный уровень владения языком (Elementary, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper-Intermediate). Также представлены аудио-файлы для заданий по аудированию.

- Тесты (Данный вид заданий создан для отработки изученного материала:

- Тесты на понимание английских звуков.
- Флэш — карточки для тренировки звуков.)

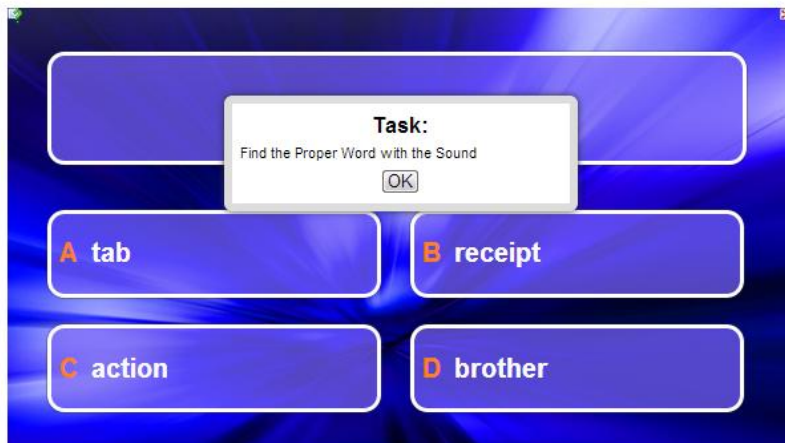
- Кроссворды

«Тесты» и «Кроссворды» представлены в виде игр, созданных с помощью платформ *LearningApps.org* и *Quizlet.com* (Рисунок 2, Рисунок 3).

---

#### ТЕСТ №1

Данный тест является аналогом известной игры "Кто хочет стать миллионером". Вам необходимо выбрать правильный вариант ответа, в случае ошибки игра начинается заново (все вопросы меняются). Для перехода в полноэкранный режим нажмите на кнопку в правом верхнем углу (Show App in fullscreen).



**Рисунок 5. Пример игры «Кто хочет стать миллионером», созданной на сервисе *LearningApps.org***

Следующий раздел (4) выступает в роли «Библиотеки». Здесь находятся книги, предназначенные для изучения фонетики английского языка, как взрослыми, так и детьми. Пособия по изучению находятся в свободном доступе. На сайте представлены следующие материалы:

- How to teach pronunciation. Gerald Kelly
- Ship or sheep? Ann Baker
- Английский язык. Л.С. Архангельская
- Английский для малышей 4—6 лет. Н.А. Бонк

В «Полезных ссылках» (раздел 5) показаны те Интернет-ресурсы, которые были задействованы для создания игр, викторин и интерактивных публикаций.

Последними разделами являются «О нас» и «Контакты», где расположена информация о создателях.

На данном этапе нами уже подобрано определенное количество информации, которое в дальнейшем будет дополняться и совершенствоваться. Разработан прототип обучающего ресурса, проводится его апробация на базе ФГБОУ ВПО «ИГЛУ».

Таким образом, мы сделали вывод о том, в чем преимущество использования информационных технологий в процессе обучения. Во-первых, это заинтересовывает пользователя, дает возможность просмотреть весь предложенный материал, подать информацию в оригинальном ключе, в отличие от линейного текста, который зачастую предлагается авторами учебных пособий. Во-вторых, использование IT позволяет наиболее полно предоставить нужный материал. И, в-третьих, интерактивность дает возможность закрепления полученных знаний в форме игр, кроссвордов, викторин и т. д.

#### **Список литературы:**

1. Атабекова А.А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного: учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. — 245 с.
2. Марчук Ю.Н. Компьютерная лингвистика: учеб. пособие. М.: Восток-Запад, 2007. — 317 с.
3. Шаклеин В.М. Русская лингводидактика: история и современность: учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. — 209 с.
4. Zukerman E. Create a Website Easily With Wix // PCWorld, 2012.



## ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ СИТУАЦИЙ В РУССКИХ И АМЕРИКАНСКИХ СМИ

**Кононова Анастасия Олеговна**

*студент 5 курса, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации,  
МГУ имени М.В. Ломоносова,  
РФ, г. Москва  
E-mail: [anastasia-kono@yandex.ru](mailto:anastasia-kono@yandex.ru)*

**Арапова Мария Александровна**

*научный руководитель, канд. культурологии, ст. препод. МГУ,  
РФ, г. Москва*

Язык средств массовой информации является одним из факторов, воздействующих на национальный язык и речевое поведение его носителей; с другой стороны, он также отражает и фиксирует актуальные процессы в национальном языке. Язык СМИ необходимо изучать не изолированно, а в совокупности с его экстралингвистическими факторами, т. е. в формате медиадискурса.

Роль прецедентных феноменов (ПФ) в современном медиадискурсе двойственна. Они становятся инструментом в механизме манипуляции сознанием: посредством известных ПФ «манипулятор сводит сложную информацию к ее простейшим элементам». В то же время, ПФ в медиатекстах служат инструментом поддержания контакта и установлению доверительных отношений между читателем, слушателем, зрителем и средством массовой информации, так как последнее дает своему потребителю возможность «самому делать выводы из сообщенных фактов» [2].

Выявление ПФ входит в метод лингвокультурологического анализа текста, основанного на концепции лингвокультуры, отражающей неразрывную связь между национальным языком и культурой и подчеркивающей их органичное единство и целостность. Медиатексты неизбежно включают в себя культурозначимую информацию, в них, более того, фиксируются и отражаются как общие, так и специфические особенности функционирования национальных языков и культур.

В основе явления прецедентных феноменов лежит их актуализация в речи и сознании коммуникантов. Актуализация прецедентного феномена — это его «узнавание» реципиентом и «срабатывание» художественного эффекта, если он предполагался автором высказывания. Логично предположить, что получатель сообщения поймет, что значит прецедентный феномен в речи отправителя сообщения, если инвариант этого феномена существует в индивидуальной когнитивной базе получателя. ПФ, принадлежащий универсальной когнитивной базе, в идеальных условиях должен актуализироваться всегда. Если участники коммуникации являются носителями разных когнитивных баз (национальных либо социумных), то актуализация ПФ происходит при пересечении их когнитивных пространств.

Второй аспект актуализации ПФ — реализация художественного эффекта, предусмотренного автором высказывания. Есть некоторые обязательные условия, при которых ПФ становится выразительным средством и при несоблюдении которых он теряет свой художественный потенциал. Если ПФ сопровождает некое пояснение, т. е. есть семантизация его значения (например, источник прецедентного текста или высказывания, его содержание, перечисление событий прецедентной ситуации и т. д.), его художественные свойства ставятся под вопрос. Также нельзя путать ПФ с их омонимами, выполняющими номинативную функцию, то есть обозначающими денотат, не реминисцирующими с «идеальным» именем, ситуацией и т. д., не содержащими намека или имплицитного смысла и игнорирующими дифференциальные признаки прецедентного феномена.

В качестве предмета исследования мы выбрали прецедентные ситуации (ПС), т. к. это самая широкая и интересная для изучения группа ПФ. Практически за любым прецедентным именем (ПИ), высказыванием (ПВ) или текстом (ПТ) в когнитивной базе закреплена определенная динамическая, потенциально прецедентная ситуация. Можно говорить, что любой ПФ, имеющий в качестве лексического фона какое-либо реальное или вымышленное действие, может актуализировать ПС. Таким образом, ПС выполняют

некую «объединяющую» функцию. Исходя из этого положения, можно сказать, что и способы вербализации ПС самые разнообразные из всех прецедентных феноменов. Все вербальные формы ПС можно разделить на две группы: другие ПФ, описание ситуации и апелляция к ее атрибутам.

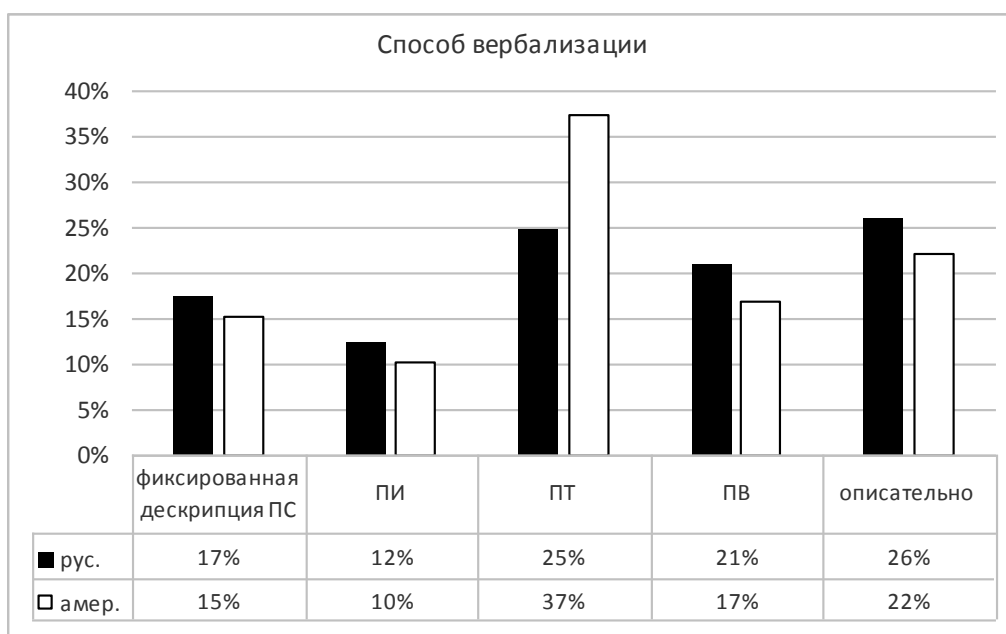
В качестве материала исследования мы выбрали художественно-публицистические тексты «авторской» журналистики печатных и электронных изданий. Такие тексты делают акцент на факторе человеческого интереса, ориентированы на воздействие, поэтому содержат богатый культуроспецифичный материал. Исследование включало анализ 100 текстов статей (50 из русской прессы и 50 из американской) на различные темы: международная политика, внутренняя политика России и США, общественные и культурные события, портретные очерки политиков, деятелей культуры, спорт и т. д.) Источники текстов — сетевые версии газет (Ведомости, Известия, Коммерсантъ, Московский комсомолец, Новая газета, New York Post, New York Times, Wall Street Journal, Washington Post), журналов (Русская жизнь, Русский репортер, Foreign Policy, New York Magazine, New Yorker), электронные периодические издания (Взгляд, Газета.ру, Huffington Post) за период 2013—2014 годов. Таким образом, исследование охватило довольно широкий спектр изданий (9 русских и 8 американских).

Одним из методов изучения медиатекста является контент-анализ — анализ содержания, «основанный на статистическом подсчете специально выбранных единиц текста» [1, с. 52]. Метод контент-анализа был выбран для нашего исследования, чтобы выявить следующие позиции: 1) частотность ПС в художественно-публицистических текстах в русской и американской прессе; 2) количественное распределение ПС по заданным критериям: способ вербализации ПС, источник ПС, когнитивная база, в которую входит ПС, семантическая окраска.

В ста исследованных текстах было выявлено 142 случая актуализации ПС (82 в русских текстах, 60 — в американских). Общее положение, доказанное в результате исследования, связано с глобальной природой прецедентных

феноменов: это явление было обнаружено как в русском, так и в американском медиадискурсах. Тем не менее, говоря о медиадискурсах каждой из двух лингвокультур, отметим, что художественно-публицистические тексты американской прессы кажутся более «сухими» и документальными, что и было доказано в результате контент-анализа: в американских текстах частотность актуализации ПС на 27 % ниже, чем в русских.

Распределение ПС по способу вербализации показывает, что актуализация той или иной вербальной формой распространена в обоих медиадискурсах примерно на равных уровнях (см. диаграмму 1).



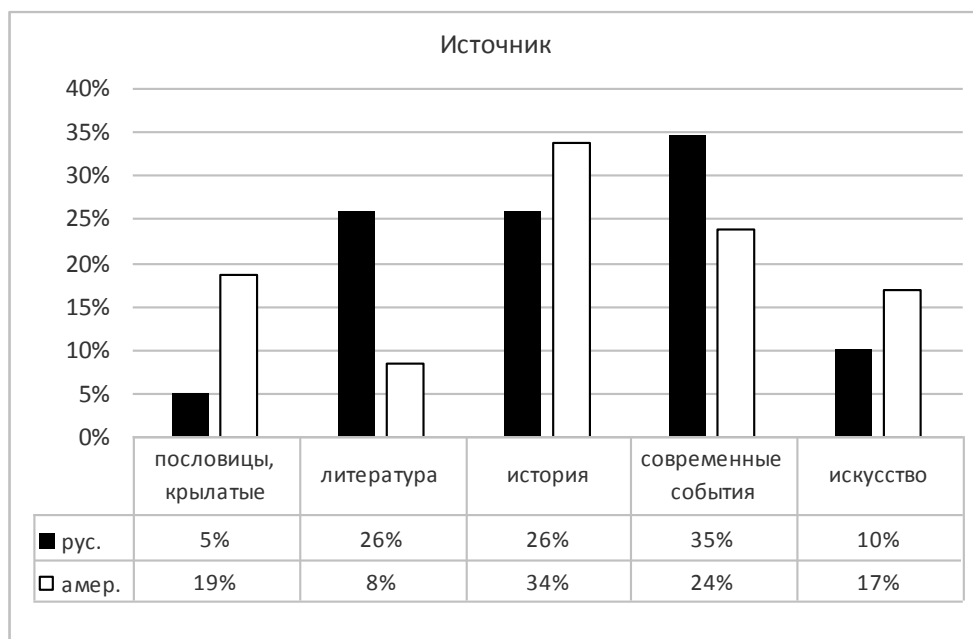
**Диаграмма 1. Способ вербализации ПС**

Исключение составляет прецедентный текст: вербализация таким образом в американских публицистических текстах составляет больше трети найденных примеров. Этот показатель так высок, благодаря частой апелляции к фильмам (что еще раз подтверждает невероятную популярность киноискусства в американском обществе) и употреблению крылатых фраз и пословиц. *I'm not calling for a full-blown comic assault on the military, the arms industry, or even the CIA, but at this point some **Strangelove**-quality satire might be just what we need* (Stephen M. Walt *Two Chief Petty Officers Walk Into a Bar*, Foreign Policy 7 Apr

2014). Апелляция к фильму Стэнли Кубрика «Dr. Strangelove or: How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb» («Доктор Стрейнджлав, или Как я перестал бояться и полюбил бомбу») в жанре антимилитаристской сатиры. *Greenlight Bookstore, in Fort Greene-my current local-is such an exemplar of Brooklyn literary energy that entering its doors can feel like wandering into a Noah Baumbach movie...* (Rebecca Mead *Lost Illusions at the Local Bookstore*, New Yorker 27 Mar 2014). *Back in November, after years of hedging his bets, Ukrainian President Viktor Yanukovich suddenly scrapped a pending trade pact with the European Union: Putin had made him an offer he couldn't refuse* (Benny Avni *US failing again as Ukraine descends into chaos*, New York Post 20 Feb 2014). Популярная фраза из классики кино «Крестный отец».

Для сравнения приведем все случаи апелляции к кино, найденные в русских текстах. *С его подачи с братским украинским народом следует вести диалог в стиле балабановского «Брата-2»: «Вы мне еще за Севастополь ответите»* (Слава Тарошина *Реальность в свете юбилеев Познера и Киселева*, «Новая газета» 9 апреля 2014). *Одиночка — один из главных архетипов современной массовой культуры. И неважно, кто он: Крепкий Орешек или Ганнибал Лектер.* (О. Туханина *Грань стерлась* «Взгляд» 12 ноября 2012). *Берегись велосипедиста* (Заголовок статьи Григория Ревзина, «Коммерсантъ» 31 января 2014).

Вербализация с помощью прецедентного текста в русском медиадискурсе также частотна, но апелляция происходит к классической литературе, что составляет принципиальное отличие от американского медиадискурса, где было найдено всего три примера: *Lost Illusions At The Local Bookstore* (Заголовок статьи Rebecca Mead, New Yorker 27 Mar 2014). *Crimea And Punishment* (заголовок статьи Charles M. Blow, New York Times 26 Mar 2014).



*Диаграмма 2. Источник ПС*

Частотность апелляции к литературе в русском медиадискурсе можно увидеть на диаграмме 2. Популярной для русской прессы является апелляция к текстам повествований барона Мюнхгаузена: *Минувшие годы представляют собой отголоски прежних российских попыток **вытянуть себя за волосы из болота*** (Максим Трудолобов *Мировая революция сверху*, «Ведомости» 28 марта 2014). *В этих условиях слова вице-преьера Rogozina выглядят неуместной **мюнхаузенщиной*** (Юлия Латынина *Тот самый Rogozin, Луна и Элон Маск*, «Новая газета» 12 апреля 2014).

Апелляция к текстам М. А. Булгакова встретила в ходе исследования три раза: *При ближайшем рассмотрении, как писал Михаил Булгаков про судьбу благородного Лариосика, Милочка Рубцова оказалась подкольной змеей — и здесь так может получиться* (Григорий Ревзин *Берегись велосипедиста*, «Коммерсантъ» 31 января 2014). *Враги, как интересовался Михаил Александрович Берлиоз, — интервенты, которых под каждым кустом ждет партизан с берданкой?* (Максим Трудолобов *Мировая революция сверху*, «Ведомости» 28 марта 2014). *Уж если в стране завелся политик, который начал обещать булки на деревьях, — пропал калабуховский дом.* (Ю. Латынина *Голосую, ибо абсурдно*, «Газета.ру» 19 апреля 2013).

И, конечно, русский медиадискурс не может обойти стороной А.С. Пушкина: *Интонационные виртуозы докиселевской эпохи, Невзоров и Доренко, гораздо талантливее и честнее нынешних властителей дум — они особо не скрывали своей продажности* (Слава Тарошина *Реальность в свете юбилеев Познера и Киселева*, «Новая газета» 9 апреля 2014). **Русский бунт, бессмысленный и беспощадный,** — такая же традиция, как самодержавие, и они даже взаимно обусловлены... (Д. Быков *Зеленые человечки российской культуры*, «Новая газета» 9 апреля 2014). *Фактически главные инвесторы этого пира во время чумы говорят государству открытым текстом: вы нас заставили строить — будьте добры компенсировать.* (С. Новопрудский *Олимпийские субъекты*, «Газета.ру» 5 апреля 2013).

Итак, анализ источников ПС показывает, что ПС, связанные с кино, занимают большую нишу в когнитивной базе американской лингвокультуры, а ПС, связанные с классической и современной литературой — в русской когнитивной базе.

Продолжая говорить об источниках ПС, отметим, что русские журналисты чаще апеллируют к современным событиям, а американские — к историческим (см. диаграмму 2). Например, твердо закрепилось в русской когнитивной базе прецедентное высказывание В.В. Путина о духовных скрепах (в послании Федеральному Собранию в 2012 году президент коснулся темы духовности, объявив, что «сегодня российское общество испытывает явный дефицит духовных скреп»). Это ПВ актуально и в текстах 2014 года. *И приспособляются все — от авторов (точнее, исполнителей) заказанных на Старой площади материалов до «мастеров культуры»; от прикормленных бизнесменов, несущих дань политическому руководству, до чиновников, готовых «выполнить любой приказ любого правительства»; от пиарщиков, которым вообще на все наплевать, до простых обывателей, с мозгами, склеенными «консервативными» духовными скрепами* (Андрей Колесников *Бегущие впереди паровоза*, «Новая газета» 17 марта 2014). *Русский мат*

объединяет русский мир поверх политических, религиозных и прочих барьеров, и объединяет сильнее остальных **скреп** (Андрей Плахов *Глянец вместо мата*, «Коммерсантъ» 8 апреля 2014).

В статьях на политические темы американские журналисты часто апеллируют к историческим событиям, связанным с нацистской Германией (пятая часть примеров исторических источников ПС). Такую «популярность» в русской прессе не имеет ни Октябрьская революция, ни даже Великая Отечественная война. *Indeed, there are reasons to be skeptical. But there is a decided logic in Renzi's political blitzkrieg* (Alexander Stille *Italy's Young Prime Minister In a Hurry*, New Yorker 6 Mar 2014). *Mr. Putin's decisive actions on behalf of his imperiled, Russian-speaking victims in Crimea, Ukraine, Moldova, and soon the Baltics are being supplemented in Moscow by a sophisticated, Goebbels-like brainwashing operation* (Daniel Henninger *The Putin Temptation*, Wall Street Journal 9 Apr 2014).



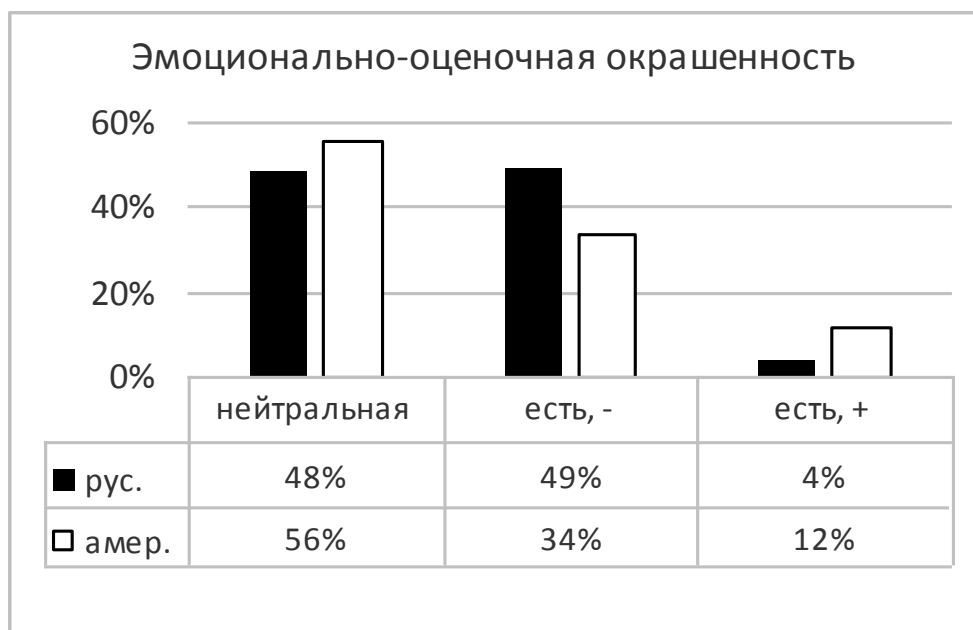
**Диаграмма 3. Принадлежность ПС к когнитивным базам**

Русские и американские художественно-публицистические тексты примерно в равных пропорциях содержат ПС, входящие в социумные



когнитивные базы, но важное различие заключается в использовании национально-прецедентных и универсальных ПС (см. диаграмму 3). На этом основании можно сделать предположение, что тексты американских журналистов рассчитаны на многонациональную аудиторию, а русский медиадискурс более национальный.

Нам встретилось большое количество примеров, когда ПС, которая должна входить в русскую национальную когнитивную базу, актуализируется в американских текстах, что также свидетельствуют об универсальном составе ПС в американском медиадискурсе. *But they really didn't have to: it's the plumage of the fledging **modernizatsiya** that matters most of all* (Michael Weiss *The Russians Are Coming*, Foreign Policy 28 Mar 2014). *Putin doesn't want the truth to penetrate his national **Potemkin village** because the lie needs to be sold complete...* (Michael Weiss *The Russians Are Coming*, Foreign Policy 28 Mar 2014).



**Диаграмма 4. Выражение оценки**

Анализ оценки, отношения, выражаемые актуализированными ПС, показывает, что около половины ПС и в русских статьях, и в американских, эмоционально окрашены (см. диаграмму 4).

Разница заключается в соотношении ПС, выражающих положительную оценку и отрицательную. Для обоих медиадискурсов характерно содержание большого количества негативно окрашенных ПС, но содержание положительных в русских статьях критично мало — всего три найденных примера. *Соответственно после краха СССР космические программы пришли в запустение. Элон Маск — это Шлиман космоса* (Юлия Латынина *Тот самый Рогозин, Луна и Элон Маск*, «Новая газета» 12 апреля 2014). Генрих Шлиман — немецкий предприниматель и археолог. Автор поясняет свое сравнение: «Как Шлиман разбогател, чтобы раскопать Трою, так Элон Маск, сооснователь PayPal разбогател, чтобы колонизовать Марс». Таким образом, ПС (финансирование успешным предпринимателем грандиозного проекта во благо общества), актуализированная ПИ, выражает положительное отношение автора.

Эмоционально-оценочная окрашенность ПС не всегда зависит от общепринятой прототипической оценочности: иногда авторская актуализация ПС меняет знак оценочности (например, в приведенном выше тексте нейтральное прецедентное имя «Шлиман» используется как похвала). Прецедентные имена политиков часто становятся именами нарицательными с негативными коннотациями: *В Аргентине президент Нестор Кишнер, чтобы не баллотироваться второй раз, поставил аргентинским медведевым свою жену Кристину*. (Ю. Латынина *Безумства народа*, «Газета.ру» 5 апреля 2013). *Даже в нищих странах Милоны и Клодии состязаются со своими противниками только на выборах, а на выборах они совершенно непобедимы*. (Ю. Латынина *Голосую, ибо абсурдно*, «Газета.ру» 19 апреля 2013). Древнеримские фигуры, Милон — политик, народный трибун, Клодий — влиятельный демагог. Известны участием в заговорах, популизмом, беспринципностью. *Moreover, some parents, maybe a lot, would assume any new education scheme would be administered by the education establishment, meaning a lot of Lois Lerner — apparatchiks, ideologues, politicians* (Peggy Noonan *Jeb, the Ambivalent Bush*, The Wall Street Journal 10 Apr 2014).

В целом при анализе американских публицистических текстов создается впечатление более позитивного настроения, что подтверждается полученными результатами: меньше негативно окрашенных единиц и больше позитивно окрашенных.

Эти наблюдения позволяют сделать вывод о наличии как сходных черт актуализации прецедентных ситуаций в русском и американском медиадискурсах, так и особенностей. Необходимо помнить, что анализ включает в себя только четыре аспекта актуализации — способ выражения, источник, когнитивная база и оценка, поэтому сходства и различия национально-культурного компонента прецедентных феноменов в двух медиадискурсах на этом не исчерпываются, а становятся предметом для дальнейших исследований.

Результаты исследования подтверждают национально-культурную природу актуализации прецедентных ситуаций в медиадискурсе какой-либо лингвокультуры. Несмотря на наличие специфических черт, прослеживаются и общие черты, что связано, как мы можем предположить, с универсализацией языка СМИ, заимствованиями в сфере масс-медиа, в том числе на уровне языка, и размытием границ между национальными медиакультурами в информационном мировом пространстве.

### **Список литературы:**

1. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. М.: Флинта, Наука, 2008. — 264 с.
2. Кузьмина Н.А. Интертекстуальность и прецедентность как базовые когнитивные категории медиадискурса // Медиаскоп (электронный научный журнал Факультета журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова). — 2011. — № 1. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://mediascope.ru/node/755> (дата обращения 15.04.2013).

**ВЫЯВЛЕНИЕ КЛЮЧЕВЫХ СЛОВ  
В ЯКУТСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ  
(НА ПРИМЕРЕ НАЗВАНИЙ ПРОИЗВЕДЕНИЙ  
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА)**

***Кривошапкина Матрена Дмитриевна***

*студент факультета фольклора и этнокультуры народов Арктики АГИИК,  
РФ, г. Якутск*

***Коновалов Анатолий Владиславович***

*студент факультета информационных, библиотечных технологий  
и менеджмента культуры АГИИК,  
РФ, г. Якутск  
E-mail: [naminna@yandex.ru](mailto:naminna@yandex.ru)*

***Санникова Инна Иннокентьевна***

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков  
и гуманитарных дисциплин, АГИИК,  
РФ, г. Якутск*

Наше исследование опирается на труды лингвиста Анны Вежбицкой о принципах, связывающих лексический состав языка и культуры. Она выделяет так называемые ключевые слова. «Ключевые слова» — это слова, особенно важные и показательные для отдельно взятой культуры... Некоторые слова могут анализироваться как центральные точки, вокруг которых организованы целые области культуры. Тщательно исследуя эти центральные точки, мы, возможно, будем в состоянии продемонстрировать общие организационные принципы, придающие структуру и связность культурной сфере в целом и часто имеющие объяснительную силу, которая распространяется на целый ряд областей» [1, с. 250].

О принципах выбора ключевых слов Вежбицкая пишет: «Как можно обосновать утверждение, что то или иное слово является одним из «ключевых слов» некоторой культуры? Прежде всего, может понадобиться установить (с помощью или без помощи частотного словаря), что слово, о котором идет речь, представляет собою общеупотребительное, а не периферийное слово. Может также понадобиться установить, что слово, о котором идет речь (какой бы ни была общая частота его употребления), очень часто используется

в какой-то одной семантической сфере, например в сфере эмоций или в области моральных суждений. Кроме того, может оказаться нужным продемонстрировать, что данное слово находится в центре целого фразеологического семейства, подобного семейству выражений с русским словом *душа*: *на душе, в душе, по душе, душа в душу, излить душу, отвести душу, открыть душу, душа нараспашку, разговаривать по душам* и т. д. Может быть, возможно будет также показать, что предполагаемое ключевое слово» часто встречается в пословицах, в изречениях, в популярных песнях, в названиях книг и т. д. [1, с. 281]».

Таким образом, источником выявления ключевых слов какой-либо лингвокультуры могут быть пословицы, изречения, популярные песни, а также названия книг.

В связи с этим мы решили выявить ключевые слова якутского языка, проанализировав названия художественных произведений, в том числе литературных, музыкальных, драматических, кинематографических произведений, произведений изобразительного искусства. Студентами разных отделений был собран материал о названиях произведений писателей, художников, режиссеров и т. д. Наиболее полно был собран материал о произведениях изобразительного искусства.

Цель исследования — сделать попытку выявить ключевые слова в якутской лингвокультуре. В качестве ключевых слов мы хотели проанализировать названия художественных произведений.

Объект исследования — названия художественных произведений, в частности произведения названий изобразительного искусства.

Предмет исследования — наиболее часто повторяющиеся слова в названиях произведений изобразительного искусства.

На первоначальном этапе были собраны данные и переведены в электронный вариант. Названия собираются просто в алфавитном порядке вне зависимости от вида изобразительного искусства, года создания, от жанра и так далее.

Для создания базы данных названий художественных произведений мы использовали программу Microsoft Office Excel, так как эта программа может непрерывно пополняться. Она должна содержать в себе названия произведений изобразительного искусства, названия произведений музыкального искусства, названия литературных произведений. На данном этапе эта базу данных можно считать неполной, так как собраны не все названия произведений якутской литературы и якутского искусства.

Однако для подсчета ключевых слов эта программа не очень подходит, так как подсчет производится вручную. Наиболее часто повторяются следующие слова и производные от них прилагательные:

*Якутск (якутский)* — 8 раз;

*Лето (летний)* — 7 раз;

*Ночь (ночной)* — 6 раз;

*Шаман* — 5 раз;

*Портрет* – 5 раз;

*Путь, рыбак, земляк* — 4 раза;

*Вечер (вечерний), весна (весенний), облака, праздник, мир, саха, горы, красный, встреча, год, полет, мотивы* — 3 раза;

*Нюргун Боотур, Манчаары, песня, люди, ысыах, дом, великий, память, первый, могила, старик, строительство, героический, след, молот, серп, пейзаж, оленевод, девушка, ожидание, родной, натюрморт, музыка, Колыма, колхоз (колхозный)* — 2 раза.

Добавив в базу данных подборки названий еще нескольких художников, мы проверили ее на сайте advego. В этом случае у нас получились следующие данные:

*Якутский* — 9 раз;

*Ночь, портрет, шаман* — 6 раз;

*Праздник, путь* — 5 раз;

*Весенний, детство, родной, рыбак* — 4 раза;

*Весна, вечер, встреча, горы, девушка, долина, земля, колхоз, край, лет, мир, облако, пейзаж, север, солнце, ысыах* — 3 раза;

*Белый, будни, бык, великий, Вилюй, дума, золотой, Индигирка, колхозный, Колыма, коневод, конец, кузнецы, летний, могила, мотивы, народный, натюрморт, небо, ожидание, оленевод, орнамент, осенний, память, предок, река, речка, серп, след, снег, сон, старик, строительство, утро, Эркэни, якут, Якутск, Якутия* — 2 раза.

Таким образом, во втором списке добавились следующие слова: *детство, родной, долина, земля, край, север, солнце, белый, будни, бык, Вилюй, дума, золотой, Индигирка, коневод, конец, кузнец, народный, небо, осенний, орнамент, предок, река, сеть, снег, сон, утро, Эркэни*. Данная программа однокоренные слова рассматривает как разные: например, *Якутск, Якутия, якутский*.

Таким образом, существуют различные варианты информационного сопровождения такой задачи, как выявление ключевых слов по названиям художественных произведений.

Если анализировать слова, повторяющиеся более 5 раз и попавшие в два списка, то можно выделить следующие слова: *якутский, ночь, портрет, шаман*.

Наиболее легко объяснить присутствие в этих списках двух слов: *якут (якутский), портрет*. Слово «якутский» показывает национальное своеобразие якутского изобразительного искусства и выражено в названиях следующих картин: «Якутск конца 17 столетия» И.В. Попова, «Говорит Якутск», «Думы якута», «Гражданская война в Якутии» А.П. Мунхалова, «Якутские борцы», «Групповой портрет народных писателей Якутии» А.Н. Осипова, «Якутские народные песни», «Якутский орнамент», «Якутский героический эпос», «Якутские вечера» В.С. Карамзина, «Якут на быке» Е.М. Шапошникова, «Якутский шаман», «Якутские кузнецы», «Первые якутские классики-просветители» Т.А. Степанова и т. д. Слово «портрет» связано со спецификой самого искусства и присутствует в названиях многих картин, например,

«Портрет протоирея Димитриана Попова», «Женский портрет», «Портрет батрака», «Портрет олонхосута И.Н. Винокурова-Табахырова» И.В. Попова, «Групповой портрет народных писателей Якутии» А.Н. Осипова, «Портрет оленеводки Тымкыль из колхоза Турваургин» М.М. Лукина и других.

Образ шамана для якутского народа очень важен и имеет символическое значение. Литературоведы и искусствоведы неоднократно подчеркивали, какую важную роль играет это образ в якутской литературе и искусстве. Это нашло выражение в следующих картинах и их названиях: «Шаман» И.В. Попова, «Танец шамана» Н.Н. Курилова, «Изгнание шамана» А.Н. Осипова, «Якутский шаман», «Сон шамана» Т.А. Степанова.

Для нас странным было присутствие в этом списке слова «ночь». Тем не менее, это понятие оказалось очень значимым в якутском изобразительном искусстве и выражено в следующих контекстах: «Коневоды. Белые ночи» А.Н. Осипова, «Лето. Белые ночи» А.Е. Евстафьева, «Лунная ночь», «Поздняя ночь», «Ночной костер» Н.Н. Курилова, «Ночь в стойбище» Ю.В. Спиридонова.

Таким образом, анализ названий произведений изобразительного искусства выявил, что наиболее часто повторяющиеся слова в них не всегда можно трактовать как ключевые слова. Возможно, более ясную картину нам бы дал полный анализ названий художественных произведений.

### **Список литературы:**

1. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001. — 288 с.
2. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. М.: Языки славянской культуры, 2001. — 272 с.



# **ВИДЫ СЕМАНТИЧЕСКИХ СВЯЗЕЙ МЕЖДУ ИМЕНАМИ СОБСТВЕННЫМИ И ПРОИЗВОДНЫМИ ОТ НИХ ИМЕНАМИ НАРИЦАТЕЛЬНЫМИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

***Наумова Екатерина Сергеевна***

*студент 5 курса, факультет иностранных языков, МарГУ,  
РФ, Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола  
E-mail: [catherine0049@mail.ru](mailto:catherine0049@mail.ru)*

***Астанкова Татьяна Петровна***

*научный руководитель, канд. филол. наук,  
доцент кафедры английской филологии МарГУ,  
РФ, Республика Марий Эл, г. Йошкар-Ола*

Имена собственные являются важнейшим компонентом в межъязыковой коммуникации и, соответственно, в изучении иностранного языка и переводе. Они исполняют функцию межъязыкового, межкультурного мостика. Имена собственные помогают преодолеть языковые барьеры, но в своей изначальной языковой среде они обладают сложной смысловой структурой, уникальными особенностями формы и этимологии, способностями к видоизменению и словообразованию, многочисленными связями с другими единицами и категориями языка [1].

Хотя в лингвистике существует множество различных подходов к определению имени собственного, большинство лингвистов сходятся во мнении, что основная черта имени собственного – это его функция номинации. В нашей работе мы взяли за основу определение имени собственного, данное И.О. Фоняковой, которая определяет имя собственное как «универсальную функционально-семантическую категорию имён существительных, особый тип словесных знаков, предназначенный для выделения и идентификации единичных объектов (одушевленных и неодушевленных), выражающих единичные понятия и общие представления об этих объектах в языке, речи и культуре народа» [2, с. 73].

Несмотря на пристальное изучение ономастической лексики рядом ученых, остается ряд вопросов, в отношении которых не сложилось единого мнения или которым не уделили должного внимания. Исследователями

не рассматривалась детально проблема семантики и структуры имен нарицательных, образованных путем перекатегоризации имен собственных, хотя данные аспекты очень важны при более глубоком изучении деривационных процессов на базе имен собственных и ономастики как науки в целом.

Цель нашей статьи — исследование видов семантических связей между именами собственными и образованными на их базе именами нарицательными.

Материалом для исследования послужили 456 лексических единиц (имен нарицательных, образованных от имен собственных) выбранных из различных словарей английского языка (*Longman Dictionary of American English* [3], *The Dictionary of Eponyms* [5], *Oxford Dictionaries* [4]).

Из результатов анализа выбранной нами лексики следует, что наиболее распространенным типом семантической связи (135 лексических единиц) является связь «лицо — вещь, предмет, субстанция», которую можно проиллюстрировать следующими примерами: *guy n.*, — пугало, чучело (*Guy Fawkes* — имя наиболее активного участника «Порохового заговора» 1604 г., его чучело сжигается 5-го ноября в годовщину раскрытия заговора); *gamp n.*, — большой зонт (от имени *Mrs. Sarah Gamp*, героини романа Чарльза Диккенса «Мартин Чезлвит», которая носила подобный зонт). В рамках данного типа можно выделить подвид, представляющий особую семантическую линию: географическое название > лицо (титул) > предмет, например: *chesterfield n.*, — 1) большой мягкий диван (Canadian); 2) мужское пальто в талию с бархатным воротником (в честь *Earl of Chesterfield*, одного из графов XIX в.). В этом случае наименование лица представляет собой титул (*Earl of Chesterfield*), включающий географическое название *Chesterfield*, наименование города в центральной части Англии.

Еще одним распространенным типом связи можно считать тип связи «лицо — род занятия, характеристика» (117 лексических единиц). Например: *casanova n.* — дамский угодник, женский обольститель (сравнение с *Giacomino Girolamo Casanova*, итальянским авантюристом, путешественником и писателем, который прославился своими многочисленными любовными

похождениями); *a sad sack n.*, — бестолковый глупый человек (основой для сравнения стал герой американского комикса *Sad Sack*, отличавшийся неуклюжестью и глупостью); *barbie n.* — красивая, но глуповатая женщина (*Barbie Doll* — кукла, представляющая молодую, привлекательную женщину); *maverick n.*, — индивидуалист, независимый человек (от имени американского скотовода *Samuel Augustus Maverick*, который никогда не клеймил своих коров, и за это считался независимо мыслящим человеком); *hawkshaw n.*, — сыщик, детектив (от имени *Hawkshaw*, героя мелодрамы Т. Тейлора "Досрочно освобождённый заключённый"); *boffin n.*, — исследователь, ученый (Nicodemus Voffin - имя героя романа Чарльза Диккенса «Наш общий друг», который занялся учебой в позднем возрасте).

Следующий по продуктивности тип связи — «лицо — единица измерения» (48 единиц). Примерами данного типа могут быть следующие слова: *ohm* — ом, единица для измерения сопротивления (*Georg Simon Ohm* — имя немецкого физика, работавшего над проблемой электрического сопротивления); *pascal* — паскаль, единица давления (*Blaise Pascal* — имя французского математика и философа).

Среди других, менее частотных типов связи следует отметить семантические связи «лицо — изобретение, открытие» (37 единиц): *biro n.* — шариковая ручка (*László Jozsef Biró* — венгерский изобретатель шариковой ручки); «лицо — название животного, растения» (35 единиц): *guppy n.*, — пресноводная рыба гуппи (*R.J. Lechmere Guppy*, английский священник и ученый). К типу связи «лицо — абстрактное существительное» относятся только 20 единиц из отобранной нами лексики, например, *sadism n.*, — садизм (*Count Donatien Alphonse François de Sade* — имя французского солдата, который писал романы о своём жестоком обращении с девушками из его деревни).

Наименее представленными типами семантической связи в нашей выборке являются следующие: «место-действие»: *shanghai v.* — добиваться чего-либо нечестным путем, либо принуждением < the city of *Shanghai*, China (16 единиц),

«компания, бренд-продукт производства, предмет»: *white-out* *n.* — штрих, любая корректирующая жидкость < *Wite-Out*, торговая марка, выпускающая корректирующую жидкость (15 единиц); «компания, бренд-действие»: *google* *v.* — искать информацию в интернете с помощью поисковой системы *Google* < компания *Google* (15 единиц), «лицо — наименование дней недели, месяцев»: *January* *n.* — январь < *Janus*, Янус, двуликий греческий бог домов, мостов, а также начала и конца (11 единиц); «национальность, народ-предмет»: *basque* — баска, оборка, пришиваемая по линии пояса к лифу платья или кофте < *the Basque people*, народ, населяющий баскские земли в северной Испании и юго-западной Франции (7 единиц).

Следует отметить, что в отдельных случаях определение семантических связей достаточно проблематично; это связано с тем, что некоторые слова можно отнести как к тому, так и к другому виду связи. Например: *nemesis* *n.*, — 1) возмездие, наказание; 2) заклятый враг (от имени *Nemesis*, греческой богини возмездия). Ввиду того, что данный дериват имеет два лексических значения, его можно отнести к двум различным типам семантической связи: 1) лицо — абстрактное существительное либо 2) лицо-лицо. Подобным примером может также являться слово “*narcissus*”, которое имеет следующие значения: 1) самовлюблённый человек, эгоист и 2) нарцисс, название цветка. Зная легенду о древнегреческом герое Нарциссе (*Narcissus*), прекрасном юноше, который влюбился в свое собственное изображение и умер от неразделенной любви, превратившись после смерти в нарцисс, мы можем сказать, что оба значения слова непосредственно связаны с именем собственным, от которого они произошли. Таким образом, мы можем наблюдать в данном примере сразу два типа связи: с одной стороны тип связи «лицо — человек, обладающий качествами данного лица», а с другой стороны связь «лицо — название растения». Из данных примеров следует, что зачастую при переходе имени собственного в категорию апеллятивной лексики оно приобретает два или даже несколько значений, что обогащает природу семантических связей, объединяющих имена собственные и их дериваты в виде имен нарицательных.

Итогом нашего исследования является классификация, где представлены 11 типов семантических связей между именами собственными и образованными от них именами нарицательными, что подтверждает продуктивность и разнообразие семантических процессов, связывающих имена собственные с их дериватами в виде имен нарицательных.

### **Список литературы:**

1. Курилович Е. Очерки по лингвистике. М.: Изд-во иностр. лит., 1962. — 456 с.
2. Фонякова О.И. Имя собственное в художественном тексте: Учеб. пособие / О.И. Фонякова ; ЛГУ, 103,[1] с. ил. 20 см, Л. ЛГУ 1990. — 104 с.
3. Longman Dictionary of American English. Pearson Education, 2008—2009. — 1200 с.
4. Oxford Dictionaries. Oxford University Press, 2013. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL:[www.oxforddictionaries.com/](http://www.oxforddictionaries.com/) (дата обращения 25.02.2014).
5. The Dictionary of Eponyms. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL:<http://www.alphadictionary.com/articles/eponyms/> (дата обращения 22.03.2014).

## **РОЛЬ МОРФОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СОЗДАНИИ НЕОЛОГИЗМОВ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

***Поречная Виктория Игоревна***

*студент 2 курса, кафедра английской филологии КГУ,*

*РФ, г. Курск*

*E-mail: [porechvika@gmail.com](mailto:porechvika@gmail.com)*

***Петухова Елена Владимировна***

*научный руководитель, канд. филол. наук, доцент КГУ,*

*РФ, г. Курск*

Как известно, язык — система, находящаяся в состоянии постоянного развития. И в первую очередь эволюционные процессы затрагивают лексику, самый подвижный пласт языка, чутко реагирующий на все изменения в различных социальных сферах. Именно слово, по выражению О.В. Шемшуренко, является «зеркалом жизни» [3]. Словарь любого языка постоянно пополняется новыми единицами, образовавшимися в результате действия механизмов семантического и морфологического преобразования и представляющими определенный интерес для исследователя.

Итак, объектом изучения в данной статье и являются неологизмы (от греч. *neos* — новый и *logos* — слово) — недавно появившиеся и воспринимаемые как новые слова, устойчивые сочетания и фразеологизмы [2, с. 329]. Поскольку речь далее пойдет о современном английском языке, то необходимо отметить, что в настоящее время в нём имеет место так называемый «neology blow-up» (взрыв, резкое возрастание числа неологизмов). Исследователями подсчитано, что в среднем в год возникает около 800 неологизмов [1, с. 153].

Новые лексические единицы могут быть крайне важными для общества в целом в тот или иной период времени, затрагивать сферу социальных отношений. Например, обозначать новую форму правления или же что-то, что ставило бы под угрозу само существование человечества (такowymi когда-то были образования *People's Republic* «Народная Республика» и *nuclear war* «ядерная война»). Неологизмы могут обозначать и понятия, существенные

для определенных субкультур. Например, различные виды танцев, одежды, причёсок, обуви (roll-neck, catsuit, slimster, winklepickers, thongs, completenik). В каждом из указанных случаев либо старое, уже существовавшее в языке слово изменило первоначальное значение, либо слова были заимствованы из другого языка, либо созданы в соответствии с продуктивными на данном этапе словообразовательными моделями, либо же новые слова просто были придуманы [4].

Таким образом, неологизмы могут развиваться в языке по трём основным направлениям: лексическая единица, уже существующая в языке, может изменить свое значение, чтобы обозначить новый объект или явление. В этом случае мы имеем дело с семантическими неологизмами, например, слово *umbrella* приобрело значение «авиационное прикрытие», «политическое прикрытие». Новая лексическая единица также может развиваться в языке для обозначения предмета или явления, которые уже имеет некоторую лексическую единицу для обозначения. В этом случае имеет место трансноминация (*transnomination*). Например, слово *slum* «трущоба» сперва было заменено словом *ghetto*, а затем словосочетанием *innertown*. Новая лексическая единица может быть введена и для обозначения нового предмета или явления. В этом случае следует говорить о «собственно неологизмах» («proper neologisms»), многие из которых представляют собой новые слова-термины [1, с. 153—154].

Данная работа представляет собой фрагмент анализа механизмов морфологического словообразования лексических единиц, сравнительно недавно функционирующих в языке. Цель исследования — выявить способы морфологического словопроизводства, которые являются наиболее продуктивными при создании неологизмов на современном этапе существования английского языка.

В настоящем исследовании были рассмотрены способы морфологического словообразования 27 неологизмов английского языка. Источником материала явились сайты различных форумов, в том числе и <http://forum.syntone.ru/index.php?showtopic=21534>. Достоверность значений была проведена проверка

с помощью ресурса <http://dictionary.reference.com>. В ходе исследования было установлено, что способом словослияния (телескопии) было образовано 7 единиц, при этом 3 из них образованы путём словослияния с финальным усечением первого компонента и инициальным усечением второго компонента:

- **hatriotism** «чувство ненависти по отношению к тому, на что указывает власть»<hatred+patriotism;

- **wikiality** «явление, на которое существует большое количество ссылок в интернете»<Wikipedia+ reality;

**Globish** «упрощённый английский, являющийся средством общения для представителей неанглоговорящих стран»<Global+ English>

Две единицы созданы путём словослияния с инициальным усечением второго элемента:

**brandalism** «размещение на городских фасадах уродливых рекламных постеров»<brand+vandalism;

**gaydar** «умение с первого взгляда отличить гомосексуалиста от человека гетеросексуальной ориентации»<gay+radar.

Еще две единицы явились результатом словослияния с финальным усечением первого компонента:

**menoporsche** «страх перед старостью у некоторых мужчин среднего возраста, выражающийся в покупке спортивного автомобиля и встречах с совсем молодыми девушками»<menopause+porsche;

**frankenfood** «еда из генетически модифицированных продуктов»<Frankenstein+food.

Одна единица образовалась посредством словослияния с финальным усечением двух компонентов:

**bobo** «человек, который успешно делает карьеру, но при этом позиционирует себя как представителя контркультуры (носит соответствующую одежду и слушает соответствующую музыку)»<bourgeois+ bohemian.



Способом словосложения были образованы две единицы:

bioaccessory «человек, которого берут в общество в качестве выгодного фона, как «аксессуар» <bio+accessory>;

cinematherapy «избавление от стресса с помощью похода в кинотеатр» <cinema+therapy.

Аффиксация была отмечена всего лишь в случае лексемы presenteeism «чувство вины, которое возникает у отлучившегося из офиса работника, пусть даже и по уважительной причине»<present+ism.

Также был зафиксирован случай комбинации словосложения и суффиксации:

stage-phoning «разговор по мобильному телефону с целью произвести впечатление на окружающих» <stage+phone+ing.

Таким образом, можно отметить, что преобладающим, т. е. наиболее продуктивным типом морфологического словообразования при создании неологизмов в рассмотренном материале языка, является словослияние. Менее распространены словосложение и аффиксация. Наблюдается также сочетание нескольких способов словообразования, таких как словосложение и суффиксация.

Ещё 17 единиц представляют собой словосочетания. Например, refrigerator rights «близкие отношения», football widow «женщина, муж которой занят просмотром футбольных матчей», driving the bus «человек, поехавший в выходные за покупками и оказавшийся на пути на работу», stealth bag «сумка без опознавательных знаков относительно ее цены и производителя», catch and release «покупка вещей с целью сдать их обратно, получив денежное возмещение и удовлетворение от шопинга», table queen «человек, требующий у официантов пересадить его за лучший свободный столик» и другие.

В настоящее время всё больше новых слов приходит в язык из сферы СМИ, представителей которой отличает стремление к новому стилю выражения, характеризующимся свободой мышления и выбора языковых средств, отказом от стереотипов. Возможно, именно поэтому телескопия

и является приоритетным способом словообразования. Кроме того, телескопия наиболее отражает коммуникативные тенденции современного мира — передать максимальное количество информации за минимальный объем времени. Конечно, морфологическое словообразование сопровождается семантическим переосмыслением исходных значений. Как видно из примеров, приведенных выше, наиболее распространенным способом семантической деривации является метафора. Например, в словосочетании *conversational puma* «человек, постоянно вмешивающийся в разговор с видом знатока», наблюдается зооморфная метафора, субъект сравнивается с животным, специфическими чертами которого являются быстрота и порывистость. Иногда может прослеживаться ссылка на национально-культурные особенности, например, а Russian «человек, постоянно находящийся в состоянии депрессии, видящий окружающий мир в чёрных красках». Однако, для выявления специфики, семантики и функционирования неологизмов в речи необходим более глубокий и детальный контекстный анализ.

### **Список литературы:**

1. Дубенец Э.М. Лексикология современного английского языка: лекции и семинары. Пособие для студентов гуманитарных вузов. М.: «Глосса Пресс», 2002. — 192 с.
2. Иванова Е.В. Лексикология и фразеология современного английского языка = *Lexicology and Phraseology of Modern English*: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования/ Е.В. Иванова. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2011. — 352 с.
3. Шемшуренко О.В. Словообразовательные модели неологизмов в английском языке (на материале прессы конца XX — начала XXI века)// *Pandia.ru* Энциклопедия знаний. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.pandia.ru/text/77/496/1510372296.php> (дата обращения 20.05.2014).
4. *The English vocabulary as an adaptive system. Neologisms* // Английская школа Елены Джонсон. Сайт для изучающих английский язык. — [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://englishschool12.ru/publ/grammatika\\_anglijskogo\\_jazyka/the\\_english\\_vocabulary\\_as\\_an\\_adaptive\\_system\\_neologisms/63-1-0-2064](http://englishschool12.ru/publ/grammatika_anglijskogo_jazyka/the_english_vocabulary_as_an_adaptive_system_neologisms/63-1-0-2064) (дата обращения 20.05.2014).

## СЕКЦИЯ 5. ПЕДАГОГИКА

### ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ АРТИКУЛЯЦИОННОГО ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ

*Веснина Алёна Сергеевна*

*студент 3 курса факультета психологии валеологии и спорта,  
кафедра коррекционной педагогики КГУ,  
РФ, г. Курган  
E-mail: [alencik23129393@mail.ru](mailto:alencik23129393@mail.ru)*

*Дубовская Вера Александровна*

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент КГУ, заведующий кафедрой  
«Коррекционная педагогика», Курганский государственный университет,  
РФ, г. Курган*

Самым первым и ответственным звеном в общей системе народного образования является дошкольное образовательное учреждение. Именно в дошкольном возрасте ребенок овладевает родным языком, что является для него одним из самых важных приобретений. В настоящее время многих интересует проблема речевых нарушений. Наиболее часто встречающимся речевым отклонением от нормы является нарушение артикуляционного праксиса при стертой дизартрии. Разработкой различных методик, предназначенных для изучения и формирования артикуляционного праксиса при стертой дизартрии, занимались такие ученые как А.Р. Лурия, Л.И. Белякова, М.А. Поваляева, Е.Ф. Архипова, О.В. Правдина, что и обуславливает актуальность данной проблемы. Праксис является высшей психической функцией человека, т. е. сложной формой сознательной психической деятельности, которая осуществляется на основе соответствующих мотивов, и регулируется соответствующими целями и программами [4. с. 3, 45]. К. Липманн обозначает праксис, как практическое действие, выполняемое человеком. Таких действий человек осваивает великое множество: от самых

простых (еда, одевание) до сложнейших (профессиональные навыки). Т.Г. Визель выделяет несколько видов праксиса: символический, пальцевый, оральный и артикуляционный. Последний является наиболее сложным из всех видов, обозначающий способность произносить звуки речи и их серии (слова) [3. с. 59]. Ссылаясь на Е.Ф. Архипову, можно отметить, что у детей с нормальным развитием, артикуляционная база формируется в онтогенезе следующим образом: к первому году жизни у ребенка появляются смычки органов артикуляции; к полутора годам появляется возможность чередовать позиции (смычка — щель) и ребенок может произносить губно — губные звуки, язычно — зубные; к концу второго года жизни артикуляционный аппарат ребенка готов к простым движениям; на третьем году жизни у малышей развивается способность поднимать кончик языка вверх и напрягать спинку языка; у детей четвертого года жизни мышцы артикуляционного аппарата укрепляются и произнесение многих звуков становится четким и безошибочным; к пяти годам наблюдается достаточная подвижность органов артикуляции, создаются условия, благоприятно влияющие на произношение всех звуков родного языка, т. е. полностью формируется артикуляционная база [2. с. 23].

На сегодняшний день из наиболее встречаемых речевых нарушений, является «стертая дизартрия», которая О.А. Токаревой характеризуется как легкие проявления «псевдобульбарной дизартрии», отличающиеся особой трудностью преодоления. Л.В. Лопатина считает, что стертая дизартрия — это речевая патология, возникающая вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга, при которой наблюдаются расстройства фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы. У детей с такой речевой патологией имеются нарушения моторики артикуляционного аппарата, которые проявляются в трудностях переключения с одной артикуляционной позы на другую; в ухудшении качества артикуляционного движения; в невозможности удержать артикуляционную позу нужное время; в снижении количества правильно выполненных

движений [4. с. 7]. Также при стертой дизартрии могут возникнуть: слабость (паретичность) мышц органов артикуляции, при этом наблюдается гипомимичность лица, вялость мышц лица и губ при пальпации, невозможность детьми удержания позы закрытого рта, и при всем этом язык тонкий, находится на дне полости рта, кончик языка малоактивный; если возникает напряженность (спастичность) мышц органов артикуляции, то при этом лицо амимично, мышцы лица при пальпации твердые, напряженные, губы у такого ребенка постоянно находятся в полуулыбке, язык — толстый, малоподвижный, без выраженного кончика. Также к основным симптомам стертой дизартрии можно отнести гиперкинезы, проявляющиеся в виде дрожания, тремора языка; апраксии — невозможность одновременного выполнения каких-либо произвольных движений руками и органами артикуляции; отклонение языка от средней линии и повышенное слюноотделение — это когда ребенок не справляется с саливацией, не сглатывает слюну. Таким образом, основные симптомы стертой дизартрии у детей явно показывают, что артикуляционная моторика имеет различные нарушения при данной речевой патологии, и поэтому необходимо проводить логопедическую работу с детьми для того, чтобы в последующем предотвратить грубые нарушения фонетической и лексико-грамматической сторон речи [2. с. 47].

Л.В. Лопатина и Н.В. Серебрякова считают, что у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии на логопедических занятиях необходимо, во-первых, развивать ручную и артикуляционную моторику; во вторых, формировать правильные артикуляции звуков и их автоматизации в различных фонетических условиях произношения; и в третьих, формировать интонационную выразительность речи и восприятие устной речи [4. с. 56]. В нашем случае, очень важно, чтобы коррекционная работа в полной мере осуществлялась на первом разделе (направлении), для формирования артикуляционного праксиса. Известно, что развитие мелкой моторики связано с развитием левой височной и левой лобной областей. Данные структуры

головного мозга «отвечают» за формирование многих сложнейших психических функций, в том числе и за осуществление речевого процесса. Следовательно, все авторы, которые занимаются вопросами коррекции артикуляционного праксиса при стертой дизартрии, отмечают необходимость проведения упражнений, направленных на развитие ручной и артикуляционной моторики. Рекомендуется особое внимание обращать на тренировку пальцев детей, имеющих стертую дизартрию [3. с. 82]. Е.С. Анищенкова предлагает проводить пальчиковую гимнастику с различными предметами, например, ручкой, карандашом, катушкой, что будет являться своего рода массажем [1. с. 1—3]. Для развития артикуляционной мускулатуры предлагается использовать упражнения на формирование произвольных мимических движений. При стертой дизартрии мышечный тонус мимических и артикуляционных мышц может находиться либо в напряженном состоянии, либо в расслабленном. Поэтому в коррекционной работе по стертой дизартрии предусматривается проведение дифференцированного массажа. В случаях напряженности (спастичности) мышц рекомендуется проводить расслабляющий массаж лица. Для этого необходимо совершать медленные и плавные движения от середины лба по направлению к вискам, затем движения от бровей к волосистой части головы, движения вниз от линии лба, щек к мышцам шеи. При расслабленности мышц (гипотонии) следует использовать укрепляющий массаж: производить интенсивные поглаживающие движения, постукивания, легкое пощипывание мимических и артикуляционных мышц. В методике Е.Ф. Архиповой «Стертая дизартрия» подробно описана работа по расслаблению и укреплению мышц артикуляционного аппарата [2. с. 59]. Дополнительно для развития произвольных движений мимической мускулатуры можно давать ребенку следующие задания: закрой и открой глаза (одновременно и поочередно), нахмурь брови, подними брови (одновременно). Эти упражнения лучше проводить в игровой форме, например, взрослый говорит: «Сейчас мы с тобой поедem кататься на велосипеде (ребенок ставит перед зеркалом стул и садится). Мы едем, а нам прямо в глаза светит яркое солнышко. Чтобы

не было больно глазкам, давай зажмурим их (ребенок зажмуривает глаза). О.В. Правдина считает, что для нормализации моторики артикуляционного аппарата необходимо выполнять упражнения для жевательных мышц: открыть рот и закрыть; выдвинуть нижнюю челюсть вперед; надуть щеки, а затем расслабить; открыть рот и закрыть; двигать нижней челюстью вбок; втянуть щеки, а затем расслабить; нижними зубами закусить верхнюю губу; открыть рот с запрокидыванием головы назад, закрыть рот — голову держать прямо. Ольга Владимировна рекомендует проводить пассивную гимнастику артикуляционных органов (это когда ребенок производит движение только при помощи механического воздействия — под нажатием руки взрослого), для создания положительных кинестезий в мышцах. Чтобы выполнить пассивное движение, необходимо войти в позицию (поднять кончик языка к альвеолам), затем продержаться нужное количество времени и выйти из позиции. После нескольких повторений делается попытка произвести то же движение еще один — два раза без помощи взрослого, т. е. пассивное движение, сменяется сначала пассивно-активным, а затем произвольным, когда ребенок уже сам, либо по речевой инструкции выполняет движение.

Примерный комплекс пассивной гимнастики: губы пассивно смыкаются, удерживаются в этом положении, внимание ребенка фиксируется на сомкнутых губах, затем его просят дуть через губы, разрывая их контакт; указательным пальцем левой руки приподнимают верхнюю губу ребенка, обнажая верхние зубы, указательным пальцем правой руки поднимают нижнюю губу до уровня верхних резцов и просят ребенка дуть; язык помещается и удерживается между зубами; кончик языка прижимается и удерживается у альвеолярного отростка, ребенка просят дуть, разрывая контакт [5. с. 94]. Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова в своем пособии описывают проведение активной артикуляционной гимнастики, при которой происходит улучшение качества, точности движений, а также тренировка на длительное удержание артикуляционных поз. По их мнению, необходимо развивать артикуляционную моторику по формированию кинестетической основы движения и формиро-

ванию кинетической основы движения. Для того чтобы сформировать у ребенка кинестетические основы артикуляционных движений, нужно проводить специальные динамические упражнения, направленные на уточнение положения артикуляционных органов во время воспроизведения правильно произносимых звуков. При выполнении упражнений постоянно привлекается внимание детей к возникающим кинестетическим ощущениям. Для формирования кинетической основы артикуляционных движений основное внимание уделяется статическим упражнениям, направленным на развитие подвижности органов артикуляционного аппарата, силы, точности движений, на умения удерживать органы артикуляции в заданном положении. Работу по формированию этих двух направлений необходимо проводить параллельно для положительной динамики развития артикуляционных движений. Статические упражнения рекомендуется удерживать под счет от 1 до 5—7, например: открыть рот, удерживать заданную позу, закрыть рот; оттянуть нижнюю губу книзу, удержать, вернуть в исходное положение; поднять верхнюю губу, удержать, вернуть в исходное положение; растянуть губы в улыбку, таким образом, чтобы при этом было видно верхние и нижние резцы, удерживать необходимое количество времени, вернуть в исходное положение; высунуть кончик языка, помять его губами, произнося слоги па-па-па-па, после этого оставить рот приоткрытым, а широкий язык удержать на нижней губе под счет от 1 до 5—7 с.; положить кончик языка на верхнюю губу, удерживать. Комплекс динамических артикуляционных упражнений для дизартриков, направленный на развитие переключаемости органов артикуляции: необходимо растянуть губы в улыбку, таким образом, чтобы были видны верхние и нижние резцы, затем вытянуть губы вперед «трубочкой», повторить упражнение несколько раз; поднять кончик языка на верхнюю губу, опустить на нижнюю (повторять это движение несколько раз); расположить кончик языка под верхней губой, затем под нижней (повторять это движение несколько раз); сделать язык широким, затем узким; дотронуться высунутым кончиком языка до левого, затем до правого уголка губ [4. с. 66]. Е.Ф. Архипова рекомендует,



максимально опираться на более сохранные анализаторы ребенка (зрительный, слуховой, тактильный), на начальных этапах проведения артикуляционной гимнастики, для достижения положительного результата. Многие упражнения рекомендуют ученые проводить с закрытыми глазами, так как это способствует привлечению внимания ребенка к ощущениям, отражающие движения органов артикуляции [2. с. 64].

Работа по развитию артикуляционного праксиса ведется с учетом логопедических принципов системности и комплексности. Для того чтобы работа была интересной, облегченной и имела положительную динамику в формировании артикуляционного праксиса у детей со стертой дизартрией целесообразно использовать специфические упражнения и игры, которые подбираются с учетом характера, возраста ребенка и степени тяжести поражения артикуляционной моторики. Спецификой работы с детьми, имеющие нарушения в артикуляционной моторики, является использование дифференцированного массажа и проведение пальчиковой гимнастики, а также в ряде случаев назначения медикаментозного воздействия. Для успешности логопедических занятий необходимо, чтобы в исправлении речевого дефекта у ребенка были заинтересованы не только логопед, педагоги, воспитатели, но и родители [4. с. 93].

### **Список литературы:**

1. Анищенкова Е.С. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников. М.: Астрель, АСТ, 2007.
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие / Е.Ф. Архипова. М.: АСТ: Астрель, 2006. — 319 с.
3. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов Т.Г. Визель. М.: АСТ: Астрель Транзиткнига, 2005. — 384,(16) с..
4. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие./ Л.В. Лопатина, Серебрякова Н.В.. Спб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. — 192 с.
5. Правдина О.В. Логопедия. / Учеб. пособие для студентов дефектолог. фактов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. М.: «Просвещение», 1973. — с. 272 с ил.

# **СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЮНОШЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ НА РАЗНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВОЛГОГРАДСКОГО ФИЛИАЛА РАНХИГС**

*Дзержинский Сергей Геннадьевич*

*магистрант 1 года обучения, кафедра теории и методики  
физического воспитания ВГАФК,  
РФ, г. Волгоград  
E-mail: [ggxardas@gmail.com](mailto:ggxardas@gmail.com)*

*Прохорова Инна Владимировна*

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент ВГАФК,  
РФ, г. Волгоград*

Переход системы высшего профессионального образования на Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения предъявляет значительные требования к формированию не только общекультурных, но и профессиональных компетенций [1, с. 82].

Одним из важнейших средств формирования данных компетенций является физическая культура, которая должна обеспечивать необходимый уровень сформированности двигательных умений, физических кондиций и прикладных навыков у выпускников вузов [3, с. 7—12; 4, с 55—60].

В этой связи нам представляется необходимым изучить показатели физических кондиций студентов-юношей различных факультетов Волгоградского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), заканчивающих обучение по дисциплине физическая культура, для оценки эффективности процесса физического воспитания [2, с. 45].

Цель исследования — сравнить показатели физической подготовленности студентов-юношей, обучающихся на различных факультетах Волгоградского филиала РАНХиГС.

Исследования проводились на базе Волгоградского филиала РАНХиГС в период с декабря 2013 г. по март 2014 г. В эксперименте приняло участие 74 студента мужского пола, обучающихся на 4 курсе дневной формы обучения.

Из них 24 студента обучались на юридическом факультете, 25 — на экономическом факультете, и 25 — на факультете государственного и муниципального управления (ГМУ).

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1. Диагностировать показатели физической подготовленности студентов, обучающихся на различных факультетах Волгоградского филиала РАНХиГС.
2. Провести сравнительный анализ полученных показателей.

Изучение физической подготовленности студентов-юношей осуществлялось посредством следующих двигательных тестов: подтягивание на высокой перекладине (кол-во раз), подъем туловища из и.п. лежа на спине в сед за 2 мин. (кол-во раз), прыжок в длину с места (см), челночный бег 5 x 10 м (с), бег 60 м (с) [5]. Все исследования проводились в начале основной части занятия, после обязательной разминки.

Полученные нами экспериментальные данные позволили сравнить показатели физических кондиций студентов различных факультетов (табл. 1).

**Таблица 1.**

**Сравнительный анализ показателей физической подготовленности студентов-юношей, обучающихся на различных факультетах ( $X \pm m$ )**

Показатели	Юрид. факультет (n=24)	Факультет ГМУ (n=25)	$p_1$	Эконом. факультет (n=25)	$p_2$	$p_3$
Подтягивание (кол-во раз)	10,4±0,64	12,6±0,35	>0,05	12,8±0,48	>0,05	>0,05
Подъем туловища из и.п. лежа на спине за 2 мин. (кол-во раз)	55,6±2,28	61,8±2,76	>0,05	62,4±3,32	>0,05	>0,05
Прыжок в длину (см)	233,5±14,81	248,6±10,45	>0,05	245,8±12,54	>0,05	>0,05
Челночный бег 5x10 м (с)	13,58±2,52	11,86±1,98	>0,05	12,24±2,14	>0,05	>0,05
Бег 60 м (с)	9,23±1,12	8,76±0,88	>0,05	8,58±1,04	>0,05	>0,05

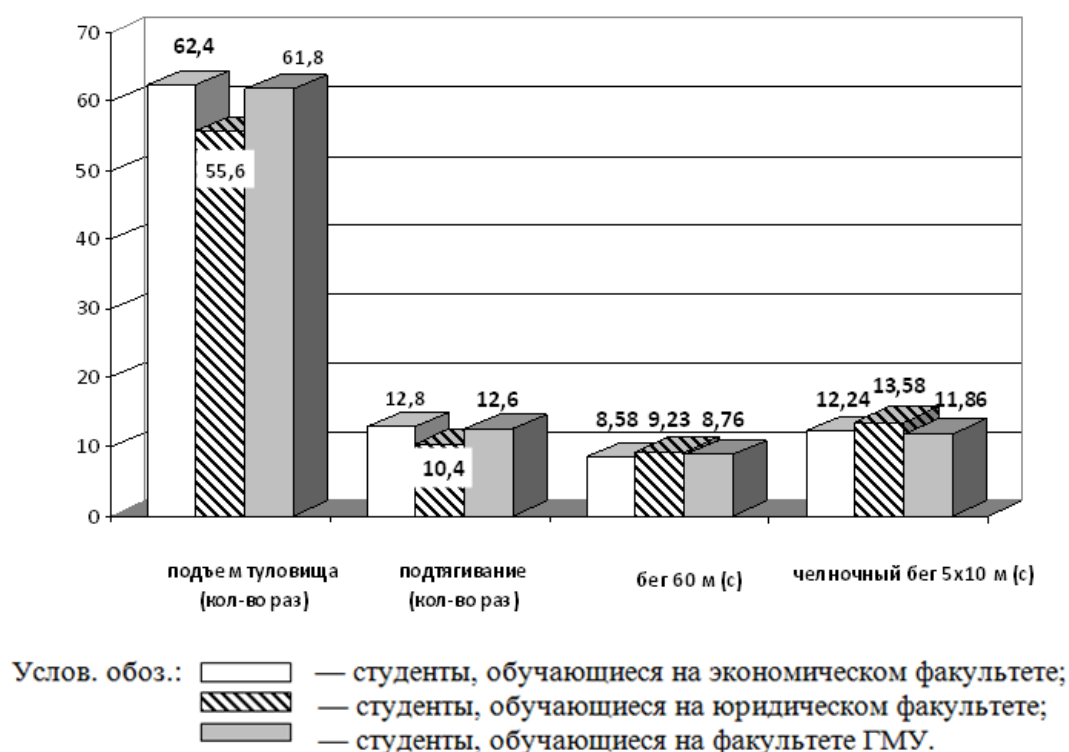
*Примечание:*  $p_1$  — различия между показателями студентов юридического факультета и факультета ГМУ;

$p_2$  — различия между показателями студентов юридического и экономического факультетов;

$p_3$  — различия между показателями студентов факультета ГМУ и экономического факультета.

Как следует из таблицы 1, юноши, обучающиеся на юридическом факультете, показали результат в подтягивании на высокой перекладине равный  $10,4 \pm 0,64$  раз, тогда как данный показатель у юношей с факультета ГМУ и экономического факультета составил  $12,6 \pm 0,35$  и  $12,8 \pm 0,48$ , соответственно.

Сравнивая показатели в других тестах, мы обнаружили ту же тенденцию. В подъеме туловища из и.п. лежа на спине за 2 мин. студенты юридического факультета показали результат  $55,6 \pm 2,28$  раза, результат юношей, обучающихся на факультете ГМУ был равен  $61,8 \pm 2,76$  раз. Студенты экономического факультета показали схожий результат, который был равен  $62,4 \pm 3,32$  раза (рис. 1). Сравнительный анализ полученных значений не выявил достоверных различий ( $p > 0,05$ ).



**Рисунок 1. Результаты двигательных тестов студентов, обучающихся на различных факультетах**

Аналогичное соотношение показателей установилось и в оставшихся двигательных тестах. Так в прыжке в длину с места юноши с юридического факультета показали результат  $233,5 \pm 14,81$  см, юноши с факультета ГМУ —

248,6±10,45 см, а юноши с экономического факультета — 245,8±12,54 см (рис. 2). В челночном беге 5 x 10 м наивысший результат показали студенты, обучающиеся на факультете ГМУ (11,86±1,98 с). Немного им уступили в этом тесте студенты экономического факультета (12,24±2,14 с) и студенты юридического факультета (13,58±2,52 с) (рис. 1).

Аналогичная картина выявлена нами в показателях бега на 60 м. несмотря на то, что лучший результат продемонстрировали студенты юридического факультета, полученные значения достоверно не отличаются от их сверстников с других факультетов.



**Рисунок 2. Показатели прыжка в длину с места студентов различных факультетов**

Проводя общий анализ полученных в ходе тестирования показателей, нами отмечен тот факт, что студенты-юноши, обучающиеся на юридическом факультете, по большинству тестов отстают от своих сверстников. К сожалению, данный факт свидетельствует об неудовлетворительной организации процесса физического воспитания в Волгоградском филиале РАНХиГС. Отметим, что в проведенном нами эксперименте приняли участие студенты юридического факультета, обучающиеся по направлению 030901.65

«Правовое обеспечение национальной безопасности», к уровню физической подготовки, которых предъявляются значительные требования.

В этой связи, аналогично можно оценить результативность процесса физического воспитания и со студентами экономического факультете, на котором проходят обучение студенты по следующим направлениям: 036401.65 «Таможенное дело» и 080101.65 «Экономическая безопасность».

Тот факт, что студенты-юноши, обучающиеся на юридическом и экономическом факультетах, в конце срока обучения по дисциплине «Физическая культура» не имеют различий в показателях физической подготовленности с юношами, обучающихся на факультете ГМУ, позволяет нам заключить, что процесс физического воспитания в Волгоградском филиале РАНХиГС требует срочной корректировки. По нашему мнению, его необходимо привести в соответствие с требованиями, предъявляемыми к выпускникам вузов по данным направлениям подготовки.

### **Список литературы:**

1. Дзержинский Г.А. Формирование профессиональных компетенций у студентов в процессе физического воспитания (на примере направления подготовки 030300 «Психология») // Современные направления теоретических и прикладных исследований '2013: материалы международной научно-практической конференции (г. Одесса, 19—30 марта 2013 г.). Выпуск 1. Т. 40. Одесса: КУПРИЕНКО, 2013. — С. 81—84.
2. Дзержинский Г.А., Прохорова И.В., Дзержинский С.Г. Проблемы организации процесса физического воспитания со студентами Волгоградского филиала РАНХиГС // Современные направления теоретических и прикладных исследований '2014: сборник научных трудов SWorld. Вып. 1. Т. 15. Одесса: КУПРИЕНКО СВ, 2014. — С. 44—48.
3. Изаак С.И. Мониторинг физического развития и физической подготовленности: теория и практика: монография. М.: Советский спорт, 2005. — 126 с.
4. Козупица Г.С., Васельцова И.А., Биленькая О.Н. Физическое воспитание в системе высшего профессионального образования: проблемы, перспективы: монография. Самара: СамГУПС, 2010. — 137 с.
5. Контроль физической подготовленности студентов гуманитарных вузов на основе мониторинга физического развития: учебно-методическое пособие / В.В. Феофилактов и др. М.: Изд-во СГУ, 2013. — 138 с.

## **ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК СИСТЕМА ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ГЕОГРАФИИ**

***Лагутина Елена Игоревна***

*студент магистратуры 2-го года обучения, кафедра физической географии  
и геоэкологии КГУ,*

*РФ, г. Курск*

*E-mail: [elena\\_lagutina\\_86@mail.ru](mailto:elena_lagutina_86@mail.ru)*

***Лукашова Ольга Павловна***

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой физической  
географии и геоэкологии КГУ,*

*РФ, г. Курск*

География является одной из важнейших в общей системе наук образовательной и воспитательной дисциплиной. Нельзя не отметить высокой роли географии в эстетическом воспитании учащихся: в формировании восприятия прекрасного и развитии творческих способностей. Воспитательный потенциал географии этим не исчерпывается: толерантность, гражданская позиция, политическая грамотность, патриотизм — неполный перечень важнейших качеств, приобретаемых в процессе географического образования. Поэтому при всех современных изменениях в средней школе география должна оставаться одним из фундаментов знаний об окружающем мире.

Но в условиях перехода к новой концепции школьного географического образования, которая предусматривала не косметические, а коренные изменения, как в его структуре, так и в содержании, необходимо отойти от фактологического подхода и усилить деятельностный, создав необходимые условия для реализации основных умений и навыков у школьников [2, с. 3].

Поэтому задача современного учителя достигнуть высокого образовательного результата на основе применения системно-деятельностного подхода, который положен в основу новых ФГОС. Это одно из приоритетных направлений школьной географии, при котором обучающийся рассматривается как активный субъект обучения [1, с. 449].

Важно, чтобы реализация практической направленности осуществлялась в единстве современных требований к организации учебного процесса

и личного опыта учащихся. Ведь как ни обширны знания, полученные из учебника, они не могут заменить собственных наблюдений, исследований и самостоятельного творчества.

В связи с этим важная роль должна отводиться внеурочной работе по географии, формы которой развиваются и совершенствуются вместе с урочной деятельностью. Среди внеурочных форм особое значение приобретают экскурсии, практические работы, творческие проекты, экологические тропы и т. д.

Преподавание географии немыслимо без проведения экскурсий, так как такая форма учебно-воспитательной работы школы играет важнейшую образовательную, воспитательную, развивающую роль. На экскурсиях учащиеся учатся наблюдать, ориентироваться в пространстве, сравнивать, видеть взаимосвязи объектов друг с другом и условиями окружающей среды.

Но есть и негативная сторона этого вопроса. Проблема заключается в том, что сейчас в школах осуществляется репродуктивное, воспроизводящее преподавание географии. Такой вид репродуктивного мышления способствует только теоретическому усвоению материала, которое не приводит к формированию познавательного интереса, не способствует творческому познанию, расширению знаний по предмету. В школьной практике экскурсионная деятельность не находит должного отражения. Учителя зачастую не проводят экскурсии на природу, на предприятие. В силу ряда причин. Отсутствие желание у педагога организовывать и проводить экскурсии. Отсутствие материальных ресурсов для организации экскурсии. Нет, должным образом, оформленного экскурсионного фонда (баз и маршрутов экскурсии).

Также одна из серьёзных проблем сегодняшней школы — отсутствие связи между теорией и практикой. Дети не могут переложить полученные общие знания на изучение своей территории, не способны переходить от общего к частному и наоборот, строить причинно-следственные связи, а преподаватели порой не готовы отказаться от привычного репродуктивного типа мышления и перейти к творческому.



Согласно концепции ФГОС планируется выйти на новый уровень результатов школьников, который требует пересмотра целевых, содержательных, процессуальных компонентов образования.

Достижение нового образовательного результата возможно при внедрении во внеурочную деятельность по географии виртуальных экскурсий.

География, не смотря на свою древнюю историю, очень восприимчива к инновационным технологиям, которые органично входят в науку и образование. Поэтому виртуальная экскурсия — одна из ведущих форм обучения, характеризующаяся интерактивным виртуальным воспроизведением реально существующих объектов для доступного самостоятельного наблюдения, сбора необходимых фактов, решения разнообразных заданий и т. д. Такие экскурсии являются эффективным способом для изучения особенностей территорий, их сходства и различий.

Основными преимуществами являются следующие: доступность — возможность осмотра достопримечательностей всего мира без больших материальных и временных затрат и в любое время; возможность многократного просмотра экскурсии и прилагаемой информации. Правильно организованные виртуальные экскурсии способствуют пониманию и раскрытию причинно-следственных связей, пониманию логических отношений между понятиями, что в целом обеспечивает прочное и глубокое усвоение основ наук. Но есть и недостатки: невозможно увидеть то, что не включено в экскурсию; ограниченность впечатлений.

В настоящее время перед каждым учителем стоит задача научить учащихся пользоваться разными источниками информации для нахождения нужной ему информации и способам ее обработки. Эти умения хорошо вырабатываются при непосредственном участии учащихся в проектировании виртуальной экскурсии. Работа над виртуальной экскурсией, строящаяся по методу проектов, состоит из следующих этапов: погружение в проект, организация деятельности учащихся, осуществление деятельности учащимися, презентация проекта.

Виртуальную экскурсию можно отнести к информационным проектам, которые требуют сбора информации, ознакомления с ней, анализ и обобщение фактов, требуют презентации и ее разработки.

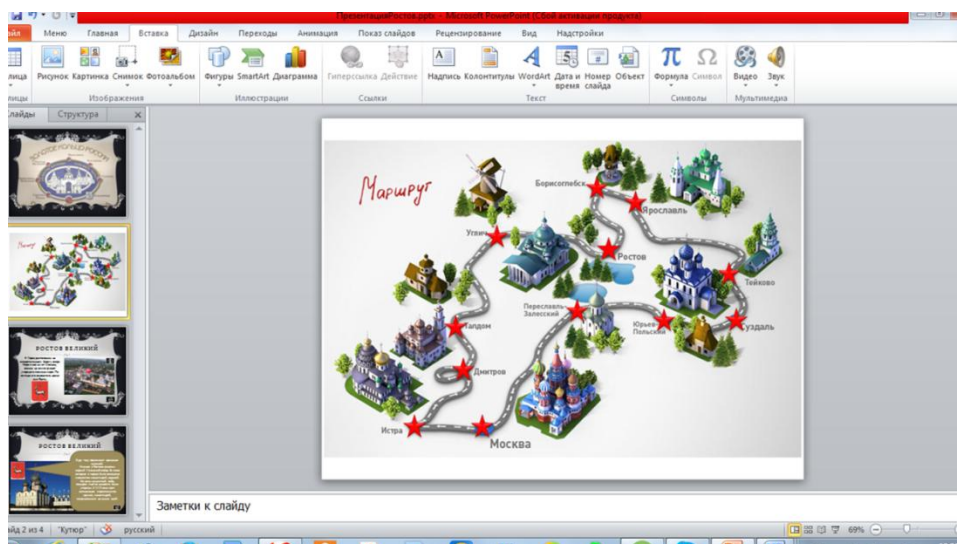
Проанализировав методические пособия и результаты собственной работы по данной теме, были составлены основные методические рекомендации по разработке виртуальных экскурсий:

- определите тему, идею, цели и задачи виртуальной экскурсии и придерживайтесь их на протяжении всего деятельностного процесса;
- ознакомьтесь с местом ее проведения, определите маршрут экскурсии;
- составьте содержание экскурсии и план описания «посещенных» объектов;
- разработайте техническую составляющую экскурсии (навигация, интерактивность и т. д.);
- рассказывайте на экскурсии только о том, что можно показать, к каждой иллюстрации должно быть подобрано краткое, но значимое описание;
- не оставляйте экскурсантов только слушателями, привлекайте их к активной работе, стараясь при этом акцентировать их внимание на нужном объекте;
- виртуальная экскурсия — одна из форм урока, которая должна быть информационно емкой, при этом не перегружена новыми названиями, датами и т. д., старайтесь излишне не утомлять учащихся;
- после проведения виртуальной экскурсии отведите немного времени на рефлексию.
- для учащихся сформируйте результаты и методические рекомендации по использованию ресурса.

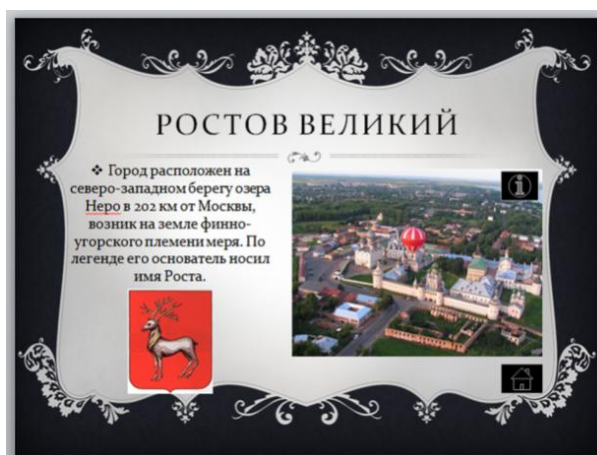
Для того чтобы повысить качество познавательной деятельности учащихся и эффективность обучающей работы учителя в процессе учебной деятельности были применены виртуальные экскурсии. Так, в курсе «География России. Хозяйство» при изучении темы «Центральная Россия» в качестве внеурочного занятия была дана виртуальная экскурсия — «Золотое кольцо России» (рис. 1).

В материале экскурсии были представлены древние города Центральной России и их достопримечательности (рис. 2).

Применение виртуальной экскурсии способствовало погружению учащихся в свойства и особенности изучаемого региона, позволило развить творческий потенциал ребёнка, а также помогает сформировать у них готовность использовать усвоенные знания, умения. Все это позволит повысить качество знаний обучающихся и воспитать активную личность. Школьники проявляют инициативу и интерес к такому виду деятельности и не только как наблюдатели, но и как создатели.



*Рисунок 1. Слайд виртуальной экскурсии*



*Рисунок 2. Пример представления Ростова Великого в виртуальной экскурсии*

Отсюда можно сделать вывод, что активное введение в традиционный учебный процесс разнообразных развивающих занятий, специфически направленных на развитие личностно-мотивационной и аналитико-синтаксической сфер ребенка, памяти, внимания, воображения и ряда других важных психических функций, является в этой связи одной из важнейших задач деятельности современного педагога.

Таким образом, на данный момент за виртуальными экскурсиями будущее. Сколько интересных моментов таят в себе ИКТ, которые помогут привлечь интерес учащихся к любому объекту природы, изображенному на мониторе.

### **Список литературы:**

1. Квасова И.Н. Роль творческих заданий в формировании личностных и метапредметных компетенций обучающихся в старшей школе // Географические и геоэкологические исследования в Украине и сопредельных территориях: сборник научных статей / под общ. ред. Б.А. Вахрущева. Симферополь: ДИАЙПИ, — 2013. — Т. 1. — 570 с.
2. Сиротин В.И. Содержание географического образования и совершенствование механизмов контроля его качества. // География. Первое сентября — 2003. — № 2. — С. 3—4.

## **ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ КАДРОВОГО МЕНЕДЖМЕНТА В ВУЗЕ**

*Лебедева Анна Олеговна*

*студент 4 курса, кафедра управления персоналом ЧОУ ВПО «АСО»,  
РФ, г. Казань*

*E-mail: [Paris212.73@mail.ru](mailto:Paris212.73@mail.ru)*

*Хадиева Гульнара Мансуровна*

*научный руководитель, ст. преподаватель ЧОУ ВПО «АСО»,  
РФ, г. Казань*

Одним из важнейших приоритетов России на сегодняшний день является повышение качества образования. Наша страна имеет глубокие традиции в сфере качественного образования, однако для поддержания этого преимущества необходимо предпринять серьезные усилия на уровне каждого учебного заведения.

Готовить специалистов в области кадрового менеджмента российские вузы начали совсем недавно. В связи с этим свои силы в этой сфере деятельности пробуют психологи и социологи, педагоги, экономисты, финансисты, юристы.

Специальность «Управление персоналом» является многофункциональной, что обеспечивает выпускникам высокую востребованность в кадровой, управленческой и экономической сфере деятельности.

Выпускники, получившие специальность «Управление персоналом» и квалификацию «Менеджер», могут трудиться в службе управления персоналом предприятий, учреждений и организаций всех форм собственности в различных сферах на должностях, требующих высшего управленческого образования [5, с. 141]

За последние десятилетия содержание работы менеджера по персоналу существенно изменилось. Теперь это не только ведение делопроизводства и подбор персонала, это организация адаптации персонала; обучения, переподготовки и повышения квалификации; работа по формированию кадрового резерва; урегулирование конфликтов; оптимизация корпоративной культуры; организация и проведение оценки персонала и так далее.

Заметим, что в России даже само понятие «менеджер» часто трактуется неоднозначно. Сегодня любой продавец может представиться как менеджер. Вместе с тем, особенностью управления работниками предприятий, организаций, фирм при переходе к рынку является всё более возрастающая роль личности работника [1, с. 10]

За весь период развития менеджмента было накоплено немалое количество различных сведений о практике и теории управления во всех сферах деятельности человека. Современные теории менеджмента представлены западным (США, страны Западной Европы) и восточным направлением (Китай, Юго-Восточная Азия).

Сегодня можно наблюдать, как адаптируются западные подходы к менеджменту. Трудности возникают в связи со следующими моментами:

- в России отсутствует традиция подготовки менеджеров для организаций;
- руководители не готовы к изменению взаимоотношений с персоналом;
- законодательная база в сфере управления персоналом недостаточно развита и так далее.

Вследствие основных причин, перечисленных выше, обучение менеджеров в нашей стране пока ещё остается проблемой для высших учебных заведений. С научной точки зрения это объясняется отсутствием чётких научных разработок и недостаточным методическим обеспечением учебного процесса подготовки менеджеров в современных условиях функционирования рыночной экономики.

Необходимо отметить, что российские преподаватели и учёные в настоящее время активно перенимают опыт западных коллег, стремятся создавать собственную методологию преподавания, ориентированную на особенности российского бизнеса и отечественный менталитет [2].

Также отметим существование повышенных требований к образованию и профессиональным навыкам, которые предъявляются даже к начинающим претендентам на должность менеджера по персоналу.

Обязательными требованиями для начинающих менеджеров по персоналу являются знание кадрового делопроизводства, конъюнктуры рынка труда и рынка образовательных услуг; анализ проблем организации, связанный с управлением человеческими ресурсами [3].

Для успешного становления в профессии, развития карьеры очевидна значимость результатов, с которыми выпускник заканчивает ВУЗ. Изначальная нацеленность на результат (целеустремлённость), которая проявляется в азарте и интересе к знаниям при овладении профессией, придаёт будущему молодому специалисту уверенности в своих силах, настроит на приумножение знаний и навыков, будет способствовать развитию и приумножению человеческого капитала [2].

При подготовке менеджеров необходимо принимать во внимание смещение смысла и целей образования в сторону идеи самовыражения и полного раскрытия возможностей и способностей личности.

Педагогическая практика показывает, что достаточно эффективной оказываются различные виды внеаудиторной работы, например, различные творческие задания, связанные с написанием конечных отчётов. Это могут быть задания по написанию рефератов определенной тематики, курсовых проектов и дипломных работ.

Очень результативным методом внеаудиторной работы является для студентов прохождение производственных практик. Практика является частью целостного процесса обучения, средством формирования профессиональных знаний, умений и навыков, средством контроля знаний является для студентов [6, с. 144].

Период прохождения практики предоставляет студенту возможность непосредственного столкновения с той реальностью, к функционированию в которой он готовит себя в процессе обучения. При этом происходит реальное, а не опосредованное изменение позиции обучающегося в окружающей среде [4].

В Академии социального образования с первых дней создания кафедры «Управление персоналом» серьёзное внимание уделено прохождению студентами производственных практик и ведётся работа по внедрению в образовательный процесс активных методов, таких как деловые игры метод разбора конкретных ситуаций — case-studies. Интерактивные методы обучения позволяют добиваться сотворчества слушателей, объединяя уже в процессе обучения теоретические знания и навыки профессиональной деятельности. Именно таким путём можно обеспечить образование, отвечающее требованиям современной динамичной эпохи.

Метод case-studies, или анализа ситуаций, является наиболее популярным в бизнес-образовании. Он широко применяется на Западе и получает всё большее распространение в России. Суть его состоит в том, что слушателям предлагают осмыслить реальную жизненную ситуацию, которая отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, необходимый для разрешения обсуждаемой проблемы.

Использование case-studies позволяет достичь высокой степени достоверности в воссоздании повседневной деловой жизни и тех моментов, когда приходится принимать ключевые решения. Занятия стимулируют слушателей, побуждая их мобилизовать свой интеллектуальный и творческий потенциал, теоретические знания и личный опыт для решения поставленной проблемы.

К положительным моментам использования данного метода можно отнести также формирование установки на возможность решения проблем, создание атмосферы успеха, развитие лидерских качеств.

Также отметим то, что при кафедре «Управление персоналом» создано виртуальное кадровое агентство «ТЭМП» (Творчество-Эрудиция-Мобильность-Производительность), которое помогает студентам овладеть современными технологиями успешного трудоустройства, практикой составления качественного резюме, искусством планирования времени, помогает сделать



первые шаги на пути построения достойной карьеры, познания своих профессиональных возможностей и раскрытия творческого потенциала.

Студенты активно участвуют в студенческих конференциях, ежеквартально выпускают стенгазеты по актуальным вопросам трудоустройства, трудового законодательства.

Те студенты, которые заинтересованы в изучении современных подходов в области кадровых технологий, применяемых в российских и зарубежных организациях и предприятиях, принимают активное участие в работе студенческого научного общества «Современная кадровая индустрия в России и за рубежом: теория и практика». На заседание общества регулярно приглашаются выпускники кафедры «Управление персоналом», работающие по специальности. Выпускники рассказывают о своей работе, делятся опытом. Не редки случаи, когда выпускники кафедры, стремительно сделав карьеру в сфере управления персоналом, и занимающие сегодня руководящие должности, приглашают студентов пройти практику в их организации. В свою очередь, преподаватели кафедры «Управление персоналом» активно интересуются новшествами в сфере управления персоналом, новейшими методами и технологиями, чтобы в дальнейшем, изучив их подробно, передать актуальные знания студентам на занятиях.

Таким образом, ликвидировать отставание в подготовке менеджеров, так же как в целом адаптироваться к мировой экономике, – задача не из лёгких, её решение требует времени, определенного риска и готовности к эксперименту. Необходимо отметить, что российские преподаватели и ученые в настоящее время активно перенимают опыт западных коллег, стремятся создавать собственную методологию преподавания, ориентированную на особенности российского бизнеса отечественный менталитет людей [6, с. 144].

## Список литературы:

1. Виханский О.С., А.И. Наумов. Практикум по курсу «Менеджмент». М.: Экономист, 2004. — 281 с.
2. Годин В.В. Информационные технологии и требования к менеджеру 21 века. // Менеджмент в России и зарубежом. — 2001. — № 2. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.cfin.ru/press/management/2001-2/godin.shtml> (дата обращения 01.06.2014 г.).
3. Коллектив исследовательского центра SuperJob. Менеджер по персоналу — кто он? // Справочник кадровика. — 2008. — № 8. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://hr-portal.ru/article/menedzher-po-personalu> (дата обращения 01.06.2014 г.).
4. Соболев М. Реформирование российской системы образования и особенности обучения и подготовки менеджеров в российских условиях. [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.sphinx.su/node/1037> (дата обращения 02.06.2014 г.).
5. Хадиева Г.М. Компетентностный подход в формировании профессионализма современного менеджера. / Сборник материалов международного научно-практического семинара «Управление персоналом в программах подготовки менеджеров». Воронеж, 12—13 ноября 2010 г. Воронеж: ВГУ, 2010. — С. 141—143.
6. Хадиева Г.М. Практическая подготовка студентов специальности «Управление персоналом». / Современные социально-экономические проблемы: поиск и их решения: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой году учителя и 10-летию Зеленодольского филиала Академии социального образования, 26 марта 2010 г., г. Зеленодольск. Казань: АСО, 2010. — С. 142—144.

## **ДИНАМИКА ОВЛАДЕНИЯ СОДЕРЖАНИЕМ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПОДВЕДЕНИЯ ПОД ПОНЯТИЕ**

***Мещерякова Екатерина Игоревна***

*магистрант 1 года обучения, кафедра «Педагогики и психологии общего  
и профессионального образования» гуманитарного института  
филиала «С(А)ФУ им. М.В. Ломоносова»,  
РФ, г. Северодвинск  
E-mail: [katya.meshheriyakov@yandex.ru](mailto:katya.meshheriyakov@yandex.ru)*

***Михайленко Елена Валерьевна***

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент гуманитарного института  
филиала «С(А)ФУ им. М.В. Ломоносова»,  
РФ, г. Северодвинск*

В настоящее время в условиях модернизации системы профессионального образования в нормативно-правовых документах России повышение качества образования представлено одной из основных задач. Качество профессионального образования зависит от организации взаимодействия педагога и студентов во время обучения. Педагогический процесс имеет структуру (цель, содержание, деятельность, результат), совершенствуя ее компоненты педагог может повысить эффективность процесса и качество результата образования. Вопросами, связанными с повышением эффективности процесса обучения занимались В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.М. Матюшкин, Н.Ф. Талызина и др. Проблема результата профессионального образования освящена в трудах В.П. Беспалько, М.В. Кларина, А.К. Марковой, В.А. Слостенина и др.

Результат профессионального образования отражает овладение содержанием учебного материала и понимается нами как компонент процесса профессионального образования, обозначающий степень достижения целей профессиональной подготовки, характеризующийся совокупностью показателей (полнота, осознанность, системность, действенность).

Вслед за Б. Блумом, В.П. Беспалько, М.В. Клариним считаем, что результат получен, если студент выполняет следующие действия:

- воспроизведение содержания учебного материала;

- установление связей между фрагментами содержания учебного материала внутри темы;
- установление связей между фрагментами содержания учебного материала внутри раздела;
- решение типовых задач на идентификацию [1, 2].

Овладение содержанием учебного материала как результат можно представить в количественных и качественных характеристиках.

Количественные характеристики позволяют изучить такие показатели, как полнота, осознанность, системность и действенность знаний. Данные показатели отражают степень овладения и определяются по соотношению воспроизводимого студентами содержания учебного материала и заданного учебной программой. Полнота — в отношении объема; осознанность — в отношении линий связи между фрагментами учебного материала внутри темы; системность — в отношении линий связи между фрагментами учебного материала внутри раздела; действенность — в отношении применения знаний в конкретных ситуациях. При этом каждый из показателей может быть сформирован в разной степени: от высокой ( $\geq 90\%$ ) до низкой ( $< 50\%$ ).

Качественные характеристики позволяют охарактеризовать овладение содержанием учебного материала как результат, обладающий всеми характеристиками в совокупности. В зависимости от степени сформированности каждого из показателей можно выделить три уровня овладения содержанием учебного материала: высокий, средний и низкий. В соответствии со шкалой оценки результата (по В.П. Беспалько) высокий — все показатели  $\geq 90\%$ , допускается ситуация, при которой два показателя в пределах от 75 до 89%; средний — все показатели  $\geq 50\%$ , при этом более двух показателей в пределах от 75 до 89%; низкий, если хотя бы один показатель  $< 50\%$  [1].

В рамках нашей работы мы провели констатирующий эксперимент, направленный на выявление особенностей овладения содержанием учебного материала у студентов академических групп отделения дневного обучения (далее — ОДО) и отделения заочного обучения (далее — ОЗО) в условиях

традиционного обучения. В исследовании приняло участие 47 студентов (15 студентов ОДО, 32 студента ОЗО), обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» в гуманитарном институте ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова».

В качестве метода исследования мы использовали дидактическое тестирование по материалам предмета «Педагогика среднего профессионального образования». Тест включал задания на выявление сформированности каждого из показателей.

По результатам констатирующего можно сделать вывод, что большинство студентов (82,7 %) знают содержание учебного материала и могут его репродуктивно воспроизводить (полнота). В то время как больше половины студентов испытывают трудности с установлением взаимосвязей и решением задач на идентификацию. Соответственно, уровень овладения содержанием учебного материала — низкий (76,9 %). Это говорит о недостаточном освоении содержания учебного материала, в дальнейшем обучении влечет большие трудности в освоении программы.

Повышение качества результата, возможно, благодаря модернизации содержания и оптимизации методики работы. Здесь овладение содержанием учебного материала рассматривается как процесс и понимается как специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия педагога с учащимися, направленный на перевод учебной информации в знания как результат работы.

Формирование знаний, возможно, в процессе активной учебно-познавательной деятельности студентов аналитико-синтетического характера. Такая деятельность студентов предполагает определенную этапность в работе: 1) аналитическое (пофрагментное) представление и восприятие материала; 2) последовательное установление связей между фрагментами учебного материала; 3) формулирование целостного образа учебного материала [3].

В рамках формирующего эксперимента нами была разработана серия лекционных занятий по учебной дисциплине «Технологии профессионального образования» и контрольно-тестирующий комплекс, включающий текущие и итоговые тесты. Учебные занятия в академических группах (ОДО и ОЗО) были построены на основе организации активной учебно-познавательной деятельности студентов аналитико-синтетического характера, которая в частности предполагает, что

- элементы содержания понятия выделены и связываются между собой;
- элементы содержания учебного материала выделены и связываются между собой;
- содержание учебного материала согласуется с содержанием понятия.

Метод подведения под понятие позволяет включить студентов в активную учебно-познавательную деятельность аналитико-синтетического характера учесть выделенные условия, поскольку относиться к классу активных неимитационных методов. Мы его экспериментально применили в контексте задач овладения содержанием учебного материала и модифицировали. Метод подведения под понятие — это способ взаимодействия учащего и учащегося, направленный на овладение содержанием учебного материала, характеризующийся совокупностью показателей. Методика реализации метода подведения под понятие предполагает ряд этапов работы [4].

1 этап. Обозначение символом «?» термина, фиксирующего понятие. Преподаватель сообщает студентам задачу определить термин по совокупности характеристик. На данном этапе студенты работают над освоением объема содержания учебного материала (полнота).

2 этап. Последовательная презентация характеристик, отражающих свойства и признаки понятия. Характеристики предлагают учащимся в следующем порядке: от наиболее общих — к конкретным, таким образом, студенты осваивают объем содержания учебного материала. После ознакомления с каждой характеристикой учащимся предлагается выдвинуть предположения о термине. На доске составляют перечень терминов по мере

поступления выдвигаемых предположений. Вместе с этим важно обсуждать связь характеристик, поскольку каждая следующая уточняет предыдущую. Такая работа направлена на освоение его родо-видовых характеристик, установление связей между фрагментами содержания учебного материала между характеристиками понятия (осознанность).

3 этап. Классификация характеристик, относящихся и не относящихся к понятию. Для комментариев по поводу каждого тезиса его соотносят с предложенным выше перечнем характеристик, осуществляется работа над объемом содержания учебного материала (полнота) и установление связей между фрагментами содержания учебного материала между характеристиками понятия (осознанность). Такая работа позволяет осмыслить границы содержания понятия, дифференцировать близкие понятия, тем самым, студенты работают над установлением связей между фрагментами содержания учебного материала внутри темы, разграничение объемов содержания понятий (системность).

4 этап. Соотнесение предложенных терминов с характеристиками, выбор термина, который наиболее полно удовлетворяет совокупности характеристик. На данном этапе студенты продолжают осваивают объем содержания учебного материала (полнота), установили связей между фрагментами содержания учебного материала между характеристиками понятия (осознанность) и дифференцировали близкие понятия (системность). Решение задач на идентификацию (действенность), а именно процесс соотнесения предложенных терминов с характеристиками и выбор термина, начинается с четвертого этапа.

5 этап. Составление логического определения термина с опорой на предложенные характеристики. Учет в составление определения понятия всего объема характеристик (полнота). Для этого сначала выбираются родовые характеристики, а затем видовые отличия, словесно оформляется фраза (осознанность). Системность знаний проявляется в том, что в определении понятия не включаются характеристики характеризующие близкие понятия. Имеет смысл предложить студентам работу по словесному оформлению

сначала выполнить самостоятельно, потом представить результаты. Составление логического определения понятия формирует целостный образ понятия (действенность).

На учебных занятиях метод подведения под понятие не являлся автономным этапом, а составлял основу построения занятия в целом. Таким образом, мы включили в работу на занятии следующие этапы:

6 этап. Обсуждение темы занятия. Преподаватель сообщает тему занятия (полнота) и просит студентов прокомментировать формулировку темы, связывая ее с темой предыдущего занятия. Комментарий темы занятия осуществляется через установление связей между фрагментами содержания учебного материала (осознанность, системность), действенность знаний проявляется в применении ранее полученных знаний для комментария.

7 этап. Обсуждение плана занятия. Преподаватель сообщает план (полнота) и просит прокомментировать связь вопросов с темой и содержанием понятия. Комментарий плана занятия осуществляется через установление связей между фрагментами содержания учебного материала (осознанность, системность), действенность знаний проявляется в применении ранее полученных знаний для комментария.

Далее происходит последовательное обсуждение вопросов занятия: представление информации и записи. Установление связи содержания каждого вопроса с содержанием понятия. Аналогично как и на седьмом этапе обсуждение вопросов занятия предполагает работу над всеми показателями знаний.

Таким образом, содержание понятия становится основой для осмысления содержания учебного материала. При этом работа на занятиях организовывалась следующим образом: 1) устное обсуждение, организованное преподавателем; 2) повторное письменное воспроизведение информации каждым студентом в рабочем листе.

На контрольном этапе исследования мы сравнили результаты овладения содержанием учебного материала в академических группах (ОДО и ОЗО)



в условиях традиционного и экспериментального обучения. Было обнаружено, что студенты в процессе обучения в условиях применения метода подведения под понятие практически в полном объеме овладевают содержанием учебного материала, то есть репродуктивно воспроизводят информацию (95,7 %, увеличение на 13 % по сравнению с контрольным экспериментом). Студенты в процессе обучения устанавливали взаимосвязи между фрагментами учебного материала внутри раздела и темы, решали задачи на идентификацию, тем не менее значительного увеличения по показателям осознанность, системность и действенность в целом не наблюдается.

В результате анализа данных выявлено, что произошли изменения в распределении по уровням овладения содержанием учебного материала: увеличилось количество студентов, имеющих высокий уровень овладения. Таким образом, количество студентов имеющих возможность успешно продолжать обучение увеличилось на 15,2 %.

Результат овладения содержанием учебного материала в условиях применения метода подведения под понятие выше у студентов ОДО, обучающихся равномерно во временном отношении. В дальнейшем могут быть разработаны следующие вопросы: при каких условиях может быть объективно изучена осознанность овладения; какие условия организации обучения будут способствовать развитию системности знаний студентов и др.

### **Список литературы:**

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
2. Кларин М.В. Технология обучения: Идеал и реальность. Рига: Эксперимент, 1999. — 180 с.
3. Михайленко Е.В. Технология формирования понятий у студентов // Проблемы вузовского преподавания учебных дисциплин: новые технологии: сборник статей. Архангельск: Поморский государственный университет, 2001.
4. Михайленко Е.В., Мещерякова Е.И. К вопросу о роли метода подведения под понятие в обучении студентов вуза // Проблемы вузовского преподавания учебных дисциплин: В контексте третьего поколения ФГОС ВПО: сборник статей. Выпуск 3. Северодвинск, 2011. — 105 с.

## **ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ КЛУБА «МОЛОДАЯ СЕМЬЯ» НА БАЗЕ КГПУ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА**

***Мурзина Валентина Юрьевна***

*магистрант 1 курса, кафедра ТуМОФ КГПУ им. В.П. Астафьева,  
РФ, г. Красноярск  
E-mail: [Meddunok@yandex.ru](mailto:Meddunok@yandex.ru)*

***Озерец Ирина Георгиевна***

*научный руководитель, ст.п. КГПУ им. В.П. Астафьева,  
РФ, г. Красноярск*

Современная семья и ее проблемы служат объектом исследования ряда наук — психологии, педагогики, социологии, экономики демографии, права. Специалисты изучают динамику эмоциональных: отношений в браке, причины одиночества в семье и ее распада, особенности семейного воспитания [1, с. 5]. Семья — это первая, реальная социальная среда человека. Современный кризис выражается в низкой рождаемости, росте разводов и детской смертности, внутреннем неблагополучии бытового характера. В семье сосредоточены представители тех категорий населения, которые наименее защищены социально-экономически, — дети и старики. Семья — это социально-педагогическая группа людей, предназначенная для оптимального удовлетворения потребностей в самосохранении (продолжении рода) и самоутверждении (самоуважении каждого ее члена) [5, с. 12]. Семья создает у человека понятие дома не как помещения, где он живет, а как чувства, ощущения, где ждут, любят, понимают, защищают.

Нестабильность социально-экономической и политической жизни расширяет спектр социальных, экономических и педагогических факторов, которые, в свою очередь, стимулируют детскую безнадзорность, бездомность. На этом фоне особенно заметны кризисные явления в семье, нарушение ее функций. Проблемы социальной дезадаптации могут привести к формированию людей, не осознающих ценности семьи, не способных быть хорошими родителями. Именно семейно-бытовые отношения вбирают в себя

опыт прошлых и современных поколений и реализуют жизненно-значимые потребности людей в доверии друг к другу.

Включенность в семьи, в настоящее время, больше не является необходимым фактором духовного и физического выживания. Изменился характер восприятия семейных отношений, вследствие чего личность получила относительную независимость от семьи. На первый план, в семье, становятся супружеские отношения, в основе которых лежит свободный выбор. Они являются центральными, имеют свои теоретико-методологические позиции, закономерности, понятийный аппарат, имеют типичные проблемы взаимоотношений между супругами, детьми и родителями. Родственные отношения отходят на второй план.

Дисциплины, преподаваемые в школах и университетах, не охватывают данные вопросы, не способствуют личностному самоопределению подростков. Формирование личности происходит, в большей мере, посредством приобретения жизненного опыта. Жизненный путь человека можно представить как восхождение по лестнице, от новорожденного к зрелому. Когда ребенок вступает на нее, нигде не написано, куда она приведет. Его состояние в зрелом возрасте зависит от того, на какой ступеньке ему понравится, если это вторая или третья ступенька, то он будет обладать душой двух- или трехлетнего ребенка, соответственно. Даже если человек достаточно высоко поднимется, нельзя поручиться, что он однажды не споткнется или что-либо не сбросит вниз, в таком случае невозможно предсказать, на сколько ступенек ниже он окажется. В этом есть своя загадка. То, что вызывает упадок сил у одного, для другого является, своего рода, стимулом к совершенствованию и своего рода ускорением на жизненном пути.

Тайн и загадок души человека, его бытия, поведения и контактов со средой принести можно было бы немало. Возможно, существование этих загадок объясняется тем, что европейская цивилизация пошла по пути рационализма и технического прогресса. Человеческая душа служила скорее препятствием на этом пути (она слишком сложна и мало прогнозируема). Но в каждом

человеке изначально заложена потребность любить и быть любимым, каждому хочется встретить своего единственного и неповторимого и жить с ним счастливо всю жизнь, разделяя радости и горести, воспитывая детей.

Постепенно эти мысли оформились в программу клуба, которая достаточно гибка для того, чтобы учитывать постоянно возрастающие запросы студентов. Надо заметить, что большинство тем предложено самими ребятами на первом заседании, а затем уже уточнено специалистами, приглашенными на наши заседания. Таким образом, в заседаниях принимали участие юристы, психологи, врачи, специалисты Центра планирования семьи, философы, валеолог, врач мануальной терапии, специалисты по общению, специалист ЗАГСа, педиатр, педагоги и так далее. Этот список постоянно пополняется, возрастает интерес студентов, усложняются темы заседаний. Приглашаются желающие со всех факультетов и всех курсов — некоторые уже состоят в браке, кто-то готовится, остальные просто думают о будущем. Консультации узких, высокооплачиваемых специалистов в нашем клубе совершенно бесплатны, практикуются индивидуальные консультации, где студент может получить ответ на сугубо личный, подчас очень непростой вопрос.

Ученики в школе, студенты в вузах часто слышат о своих обязанностях, но очень смутно представляют свои права. Поэтому на первое заседание мы пригласили юристов, которые в целом осветили эту тему и попытались ответить на целый поток хлынувших устных вопросов и записок. Можно с глубоким удовлетворением отметить, что мы помогли отстоять квартиру нашей студентке, которая осталась сиротой и не смогла сама противостоять родственникам. Получив подробные инструкции и заручившись нашей поддержкой, девушка пошла по инстанциям и выиграла дело.

Одно из заседаний имело скорее теоретическое содержание и называлось так: «Кто я, откуда пришел, куда иду?» — Несомненно, эти вопросы терзали умы еще на заре цивилизации. Люди «сбились с ног» в поисках ответов на них, но так и не приблизились ни на шаг. Несмотря на все старания науки заглянуть в «потемки» души, человек по-прежнему полон загадок. «Блаженны нищие

духом, ибо их есть Царство Небесное» — говорится в Библии. Между тем, каждый, даже истинный христианин, на время пребывания в этом мире, стремится обладать наиболее высоким уровнем интеллектуального развития.

Это и стало причиной неистового интереса к различным псевдотестам интеллекта напечатанных в журналах. Мы на нашем заседании предлагаем:

- проецирование;
- все равно я лучше;
- сладкие лимоны и другие.

Эти игры находят живой отклик у ребят, они осознают, что действительно постоянно прибегают к их помощи, а, зная это легко избежать конфликтов с другими и разлада с самим собой. «Познай самого себя» — было начертано на известном древнегреческом храме, но до сих пор люди пренебрегают этим поучением. Далее студентам предлагается интерперсональная диагностика Т. Лири, которая помогает им узнать пограничные качества с тем, чтобы иметь возможность урегулировать их. Важно то, что все эти тесты, задания ребята могут дать своим близким, друзьям, мужу, жене. А их проговаривание крайне важно для взаимопонимания.

Одно из заседаний обязательно посвящено развитию науки и антропологии семьи. Еще в античном мире семейные отношения становятся объектом для размышления. Аристотель и Платон, критиковали тип семьи своего времени и выдвигали проекты ее преобразования. Наука располагает обширной и достоверной информацией о характере семейных отношений в истории развития Общества. Эволюция семьи от промискуитета (беспорядочных половых связей), группового супружества, матриархата и патриархата до моногамии. По мере того как развивалось общество, семья переходила от низшей формы к высшей.

Благодаря трудам И.Д. Баховена и Дж.Ф. Мак-Ленапи, мы имеем наиболее четкое представление о динамике семейных отношений в истории развития общества. От кодекса царя Хаммурапи через национальные особенности семейных отношений, через христианскую модель семьи до наших дней перед

студентами проходят различные темы семейных отношений, через синергетику рассматривается динамика семейных отношений с позиций нелинейности, неравновесности, с учетом кризисных периодов.

Далее слушателям дают социально-психологическую модель семейных отношений, то есть типологизацию семей, структуру, формы, стили воспитания, а также проблемы современной семьи.

Очень важным, для молодых людей, является осознание факта, что социально-психологическая поддержка, в разной степени, может быть необходима любой семье.

Психологическое здоровье семьи — интегральный показатель ее функционирования, который отражает качественную сторону социально-психологических процессов семьи, показатель социальной активности ее членов во внутрисемейных отношениях, в социальной среде и профессиональной сфере, а также состояние душевного психологического благополучия семьи [4, с. 7].

Особый интерес слушателей был вызван показателями дифференциации семей на благополучные и неблагополучные, последние, в свою очередь, делятся на конфликтные, проблемные и кризисные. Причинами возникновения психологических проблем, как правило, становятся неудовлетворенность потребностей одного или нескольких членов семьи под воздействием сверхсильных внутрисемейных и общесоциальных жизненных факторов. Итоговая часть занятия содержит следующие вопросы и задания:

1. Назовите этапы развития психологии семейных отношений.
2. Дайте характеристику семейным отношениям в древности.
3. Дайте характеристику моногамным семьям.
4. Назовите направления эволюции семьи.
5. В чем специфика семейных отношений в России?

Студентам предлагаются по желанию темы рефератов с целью создания библиотечки клуба "Молодой семьи":

1. становление психологии семейных отношений;
2. православные семьи;

3. взаимоотношения в мусульманских семьях;
4. отношение к детям в семьях — от древности до наших дней.

Следует отметить, что наши заседания проходят в свободном режиме, без четкого плана. Да это и понятно — ведь каждый специалист, выступающий перед студентами, следует только своей логике сообразно с предметом разговора. Незапланированными могут быть вопросы, непредсказуемой — реакции на то или иное практическое задание, но мы искренне надеемся, что вопросы, поднимаемые на заседаниях, действительно интересны ребятам. Это подтверждается количеством постоянных участников, а это около ста человек — учащихся шести факультетов нашего вуза. Сейчас ребята стали приводить своих знакомых, посещают наши заседания студенты аграрного университета. И если сначала ребята приходили просто послушать интересных людей, то сейчас почти все приходят на занятия с тетрадями, куда записывают интересные факты, цифры, анкеты и тесты.

Мудрые индейцы уже в древности говорили: каждый, кто хочет счастья в жизни, стремится к познанию, любви и богатству — Разве они не правы?

Каждый человек может быть счастливым. И хотел бы лучше узнать мир и себя в этом мире. Посмотреть на себя со стороны, глубже разобраться в отношениях с окружающими людьми, создать свою семью и быть счастливым в ней — мечта каждого. Управлять же собой, своими чувствами и эмоциями, желаниями и интересами мы умеем не всегда. Помочь же в этом и призван наш клуб.

### **Список литературы:**

1. Дементьева Н.Ф. Проблемы становления молодой семьи. М.: Изд-во «Наука», 1999.
2. Каппони В., Новак Т., Сам себе психолог. Изд-во «Питер», 2001
3. Лукьянченко Н.В., Аликин И.А. Теория семейных систем М. Боуена: Учебно-методическое пособие. Красноярск: РИО КГПУ, 2002. — 96 с.
4. Силяева Е.Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. М.: Издательский центр «Академия», 2002 — 192 с.
5. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. — 1998. — № 2. — С. 11—15.

## **РЕФЛЕКСИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК КОМПОНЕНТ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ**

***Неверова Яна Эдуардовна***

*студент 4 курса, кафедра педагогики СГПИ (филиала) ФГБОУ ПГНИУ,  
РФ, г. Соликамск  
E-mail: [yana17.06@mail.ru](mailto:yana17.06@mail.ru)*

***Гилева Анжела Валентиновна***

*научный руководитель, декан психологического факультета,  
кандидат педагогических наук, доцент СГПИ (филиала) ФГБОУ ПГНИУ,  
РФ, г. Соликамск*

Любая сфера нашей деятельности связана с неким контролем, регулированием, анализом и самоанализом нашей работы и действий. Рефлексия является одним из важнейших компонентов становления профессионального самосознания, в частности профессионального самосознания будущих педагогов. Следует говорить именно о рефлексивной компетентности, так как умение видеть не просто себя и свою деятельность, но и проводить своеобразную самодиагностику в целях самосовершенствования требует особого мастерства, которое необходимо развивать в себе людям самых разнообразных профессиональных сфер деятельности. Период обучения студентов совпадает с периодом юношества, особенностями которого являются самоопределение в профессиональном мире и развитие самосознания как условия рефлексии собственных действий и поступков, чувств и внутренних переживаний. Так же студенты самопроектируют себя в профессиональном будущем. Можно отметить, что период юности и обучения в образовательном учреждении является сензитивным для формирования профессионального самосознания. В свою очередь, профессиональное самосознание играет одну из главных ролей в становлении личности студента как профессионала, так как включает в себя осознание моделей своей будущей профессии, восприятие себя как носителя той или иной профессиональной культуры.



Необходимо повышение уровня рефлексивной компетентности непременно в период вузовской подготовки, ведь именно в данный период у студентов формируются и закрепляются необходимые профессионально важные качества, такие как: ориентация на сферу практики, самостоятельность и инициативность, а также конкурентоспособность и мобильность в условиях растущей конкуренции. Период обучения в вузе является наиболее благоприятным для формирования профессионального самосознания и профессиональной идентичности в целом, в дальнейшем это будет свидетельствовать о степени принятия выбранной профессиональной деятельности в качестве средства самореализации и развития, а также о степени признания себя как профессионала.

В психологической и педагогической литературе наряду с понятием «рефлексивная компетентность» используется понятие «рефлексивная культура». Рефлексивная культура является более широким и интегративным понятием, включающим в себя такие элементы, как: «рефлексивная способность», «рефлексивно-творческий потенциал», рефлексивная готовность» и непосредственно «рефлексивная компетентность». Данные элементы образуют полноценное и комплексное образование, которое является неотъемлемой частью становления гармоничной профессионально - развитой личности [2, с. 32].

Вот как дает определение понятию «рефлексивная культура» непосредственно в педагогической деятельности В.А. Сластенин: **Рефлексивная культура** — это системообразующий фактор профессионализма, определяемый совокупностью способностей, способов и стратегий, которые обеспечивают осознание и преодоление стереотипов личностного опыта и деятельности педагога посредством их переосмысления, выдвижения инноваций, ведущих к преодолению проблемных ситуаций, возникающих в процессе решения профессионально-педагогических задач. Уровень развития педагогической рефлексивной культуры зависит от готовности и умения глубокого осмысления своего опыта: как личного, так и профессионального,

также от умения ставить себя на место окружающих людей, что будет способствовать лучшему пониманию психологии людей, особенностей их мышления и восприятия [1, с. 70].

Еще одним важным элементом выступает **«рефлексивная способность»**, которая определяется, как умение осуществлять рефлекссию собственной деятельности с различных ее сторон и проявлений. Данный элемент состоит из следующих компонентов:

- представленность в образе "Я" прошлого, настоящего, будущего жизненного опыта;
- экспансивность, высокая психическая активность (в сфере профессионально-педагогических качеств);
- открытость, активность образа "Я", высокая степень глубины, обширности и точности рефлексии;
- оперативность и точность рефлексивного стиля (выработанного эмпирически);
- способность к видению ситуации с точки зрения другого [1, с. 76].

Рефлексивные способности тесно связаны с саморегуляцией личности, во взаимоотношении с окружающим миром, своим «Я» и внутренним миром.

Для полноценного формирования компетентности необходим такой элемент как **«рефлексивные умения»**, которые основаны на познании собственных умений и способностей, своего психического состояния, а также адекватного восприятия окружающих себя людей.

Направлениями формирования и развития рефлексивных педагогических умений могут быть:

- формирование представлений о рефлексии и рефлексивных способностях;
- освоение и развитие рефлексивных умений в педагогической практике на основе самоанализа, самодиагностики и самокоррекции собственной профессиональной деятельности;

- создание собственной системы формирования рефлексивных умений у учащихся и соответствующая реорганизация учебного процесса.

Одним из сложнейших компонентов рефлексивной культуры является **«рефлексивная готовность»**, которая включает в себя непосредственно внутреннюю готовность к объективному, беспристрастному, искреннему взгляду в себя, на себя и вокруг себя [2]. Для педагогической сферы во избежание различных деструкций и деформаций очень важно находить внутреннее равновесие, которое обеспечит стабильность эмоциональной сферы и стрессоустойчивость к возможным трудностям.

Из рефлексивной готовности выделяется еще один элемент, который является на сегодняшний день одним из актуальных — **«рефлексивно-творческий потенциал»** [2, с. 40]. Характеризуется данный компонент возможностью личности, в нашем случае будущего педагога, формирования в первую очередь в себе нестереотипного анализа себя, своей деятельности, что впоследствии поможет в формировании и стимулировании рефлексии детей. Ведь если у педагога не сформировано умение рефлексировать, то он не сможет создавать необходимые условия для детей, для того, чтобы они осознавали не только результаты своей учебной деятельности, но и важность самого процесса обучения.

Рефлексивная компетентность как компонент непосредственно профессионального самосознания личности будущих педагогов выполняет следующие функции:

а) проектировочная — планирование и организация педагогической деятельности;

б) организаторская — создание наиболее благоприятной среды для эффективного взаимодействия между участниками педагогического процесса;

в) коммуникативная — условие продуктивного общения между субъектами педагогического процесса;

d) смысловая — формирование осмысленности деятельности и взаимодействия;

e) мотивационная — создание необходимых условий для побуждения детей к учебной деятельности, самосовершенствованию и личному росту;

f) коррекционная — побуждение к возможному изменению во взаимодействии и деятельности [3, с. 29].

Вышеперечисленные функции работают в симбиозе, который обеспечивает комплексное формирование полноценной педагогической рефлексивной компетентности, которая состоит из нескольких компонентов: когнитивного, личностного и операционального. Их суть раскрыта нами выше, непосредственно в функциях рефлексивной компетентности.

Профессиональное самосознание будущих педагогов представляет собой совокупность необходимых компонентов, состоящих из «Я»-образов, таких как:

- «Я-актуальное» — осознание и принятие себя на данный момент;
- «Я-ретроспективное» — видение и оценка себя по отношению к выбранной профессиональной сфере;
- «Я-идеальное» — представление себя в будущем как профессионала своего дела;
- «Я-рефлексивное» или «Я-зеркальное» — оценка себя как профессионала, а так же учет отношения к личности педагога со стороны коллег, родителей, администрации и т. д. [2, с. 45].

Процесс обучения будущих педагогов должен основываться на помощи в формировании внутренней активности, побуждению к саморазвитию и самовоспитанию, как профессиональной, так и личностной сферы. Все это будет способствовать качественному преобразованию своих возможностей, гибкости мышления, творческому подходу в своей деятельности, т.е. личностный и педагогический потенциал будет соответствовать современным тенденциям и требованиям общества. Именно рефлексивная компетентность является тем орудием, с помощью которого возможно достигнуть высокого уровня мастерства и профессионализма, которое поможет

в течение всего профессионального пути сохранить психическое здоровье, высокую степень удовлетворенности от выполняемой работы и неиссякаемый источник жизненных сил.

Трудности в профессиональном самосознании возникают при отсутствии определенной жизненной стратегии и место в ней. Роль рефлексии заключается в том, чтобы посредством взгляда в себя, истинные желания и потребности помочь определиться в выборе своего направления, в котором личность сможет полноценно реализовываться и самосовершенствоваться.

Таким образом, следует закономерность, которая обуславливает непосредственную взаимосвязь между профессиональным самосознанием и рефлексивной компетентностью. Заключается эта закономерность в преемственности двух этих образований, некоей зависимости друг от друга, которая и обуславливает постепенное полноценное развитие личности будущих педагогов.

### **Список литературы:**

1. Насраддин Е. Мохаммад. Статус смысло-жизненных ориентаций студентов педагогических вузов / Насраддин Е. Мохаммад // Материалы III Международной научно-практической конференции «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы», РУДН, Москва, 25—26 мая. 2010. — С. 386—389.
2. Почему воспитание в вузе остается малоэффективным? [Текст] / Н.И. Агронина // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Аспирантские тетради [Текст]. СПб., 2007. № 17(43), ч. 2: Педагогика и психология, теория и методика обучения. — С. 20—23.
3. Рикель А.М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности / А.М. Рикель // Психологические исследования. Электрон.текстовые дан. — 2011. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/486-rikel17>. (дата обращения 10.05.2014).

**РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙСА  
ПО ТЕМЕ «РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ НА ПРОЦЕНТЫ»  
ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 6 КЛАССА**

***Сидорова Нюргуяна Васильевна***

*студент 3 курса, ИМИ СВФУ им. М.К. Аммосова,*

*РФ, г. Якутск*

*E-mail: [nuracidorova@mail.ru](mailto:nuracidorova@mail.ru)*

***Эверстова Валентина Николаевна***

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент ИМИ СВФУ*

*им. М.К. Аммосова,*

*РФ, г. Якутск*

ФГОС II поколения требует от учащихся школы в качестве основного результата образования овладение набором универсальных учебных действий, позволяющих ставить и решать важнейшие, жизненные задачи, с которыми ему предстоит столкнуться непосредственно во взрослой жизни. “Ученик при изучении различных разделов математики постоянно должен понимать: зачем этот предмет ему нужен, как связаны изучаемые понятия с насущными задачами практики” [1, с. 164].

Однако, опрос студентов, прошедших педагогическую практику в образовательных учреждениях республики, показал, что значительное большинство учителей работают в традиционной форме. Основными причинами называются нехватка времени, недостаточное количество разработанных педагогических технологий, удовлетворяющих современным требованиям. Тем не менее, необходимо на уроках математики использовать современные образовательные технологии обучения.

Особый интерес вызвала технология кейс-метод, которая с помощью ситуативных задач, учит школьников решать конкретные жизненные ситуации. Но кейсов по математике очень мало, в связи с этим возникает необходимость в разработке кейсов, а также методики их использования на уроках математики.

По мнению Толочиной (Демьянчук) О.Г. кейсовая технология (метод) — это обучение действием [3]. Суть кейс-метода состоит в том, что усвоение знаний, развитие умений, формирование компетенций есть результат активной

самостоятельной деятельности учащихся по разрешению конкретных жизненных ситуаций. Кейс должен содержать: реальную ситуацию, соответствующую возрасту ребенка; информацию, подготовленную по определенному формату и предназначенную для анализа и обобщения; задание, обучающее навыкам формулирования проблемы и выборки возможных вариантов ее решения.

Нами разработан кейс по теме «Решение задач на проценты» для использования на уроках математики в 6 классе общеобразовательной школы.

Для его разработки сначала мы изучили требования к кейсам, рассмотрели кейсы, составленные для использования на разных уроках, в основном это предметы гуманитарного цикла. Затем определились с темой урока, выбрали «Проценты», так как они часто встречаются в жизненной ситуации. Так как во время практики в 6 классе столкнулись с тем, что у многих учащихся возникла необходимость в лечении зубов, была выбрана тема кейса «Санация полости рта учащихся 6 класса».

Изучены прайсы стоматологических клиник города Якутска, изучены теоретические вопросы по стоматологии и составлен следующий кейс:

***Кейс по теме «Решение задач на проценты»***

**Время:** 2 урока.

**Класс:** 6.

**Предмет:** Математика.

**Тема:** Решение задач на проценты.

**Тип урока:** Обобщение и систематизация знаний.

**Вид кейса:** Обучающий кейс.

**Тип кейса:** Аналитический (Case-incident method).

**Цели:**

**Обучающая:** научиться применять полученные знания по теме «Проценты» в конкретных жизненных ситуациях.

**Развивающая:** развивать умения анализировать, систематизировать, интерпретировать полученные результаты, правильно пользоваться интернет-ресурсами в образовательных целях.

**Воспитательная:** воспитывать ответственность и умение сотрудничать в группе, выслушивать альтернативную точку зрения, и аргументировано высказывать свою, профорientационная работа.

**Содержание кейса:**

**Часть 1. Информационная часть:**

В стоматологии имеется множество направлений, каждое из которых имеет свое название и, соответственно этому, называется и профессия. Так, например, среди **стоматологических профессий** можно найти следующие направления: врач-терапевт, врач-ортопед, ортодонт, пародонтолог, имплантолог, гигиенист, эндодонтист, стоматолог-хирург, зубной техник.

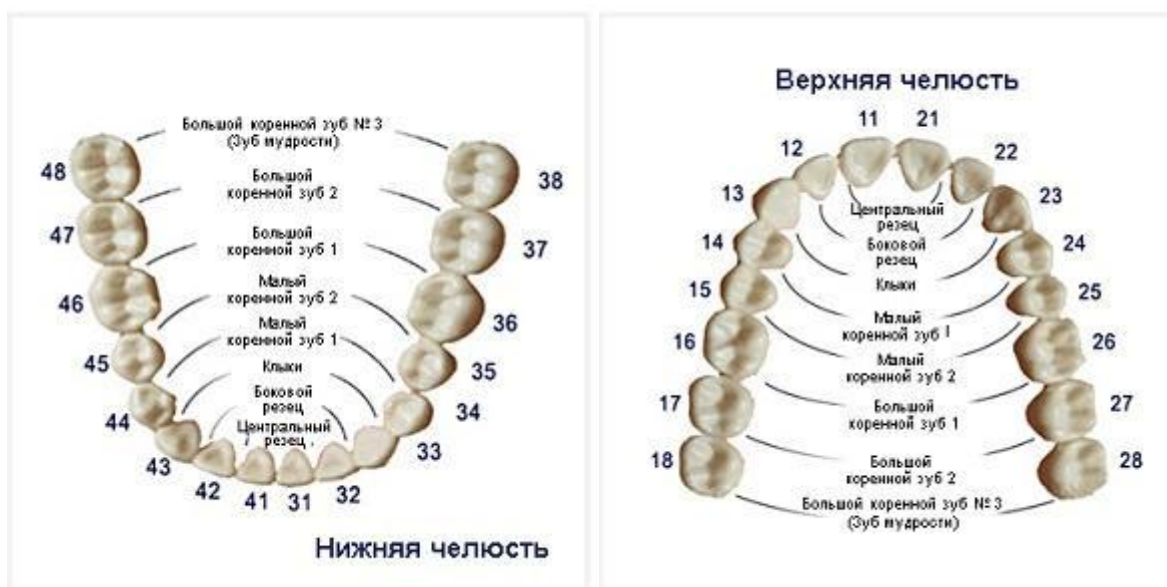
Большинство людей эти профессии объединяют одним словом стоматолог. А кого же называют дантистом? Об этом ты узнаешь подробнее, если зайдешь на сайт <http://adento.ru/472-dantist.html>.

На этом же сайте есть информация о нумерации зубов в стоматологии, которая используется врачами для удобства диагностики и заполнения медицинской карты. «Каждому из зубов присваивается двузначное число по следующему принципу: все человеческие зубы делят на четыре сектора, расположенные по часовой стрелке. Первый сектор — зубы расположенные с левой стороны верхней челюсти. Таким образом, левый верхний резец носит номер 11, а левый верхний зуб мудрости № 18.

С левой стороны нижней челюсти, зубы расположены под номерами от 21 (нижний левый резец) до 28 (нижний левый зуб мудрости). Нижняя челюсть справа содержит зубы с 31 по 38, и наконец, с правой стороны верхней челюсти — 41—48.

Таковы особенности нумерации зубов в стоматологии, поэтому, если вам скажут, что у вас беспокоит 48-й зуб, удивляться не стоит» [3].





**Рисунок 1. Нумерация зубов в стоматологии**

**Нумерация молочных зубов в детской стоматологии** немного отличается, от нумерации челюсти взрослого человека. Поэтому чтобы разобраться каким образом считаются зубы в детской стоматологии пройди по ссылке: <http://mirzubov.info/story/numeraciya-zubov-v-stomatologii> .

«**Брекет-системы** — это специальные устройства, предназначенные для исправления нарушений прикуса и коррекции неправильного положения зубов. Лечение брекет-системами предполагает длительное постоянное воздействие на зубы пациента, приводящее в конечном итоге к изменению их положения в лунке».



**Рисунок 2.**

Если тебе захотелось побольше узнать о брекетах, пройди по ссылке: <http://pro-breketi.ru/chto-takoe-breketi.html>.

Далее во второй части кейса ты узнаешь цены на лечение, удаление зубов, а также стоимость брекетов в некоторых стоматологических клиниках нашего города.

## Часть 2. Выписки из прайс-листов стоматологических клиник

### г. Якутска:

**Таблица 1.**

#### Стоимость удаления зубов в клиниках города Якутска

Название клиники	Стоимость	Скидки летом	+ Скидки	Примечание
«Доктор Зуб»	900 руб.	2 %	*	* Более 3 - х зубов — 5 % ** Учащимся города Якутска — 3 % ***Постоянным клиентам — 10 % ****многодетным семьям, по улусной прописке -5 %
«Зеленое яблоко»	1000 руб.	4 %	**, ****	
«Гармония»	1500 руб.	5 %	***	
«Евростом»	1600 руб.	8 %	**, *	
«Дентал- Даймонд»	1700 руб.	10 %	***,*	

**Таблица 2.**

#### Стоимость лечения зубов в клиниках города Якутска

Название клиники	Стоимость	Скидки летом	+ Скидки	Примечание
«Доктор Зуб»	1800 руб.	2 %	*	* Более 3-х зубов — 5 % ** Учащимся города Якутска — 3 % ***Постоянным клиентам — 10 % ****многодетным семьям, по улусной прописке — 5 %
«Зеленое яблоко»	1650 руб.	4 %	**, ****	
«Гармония»	1500 руб.	5 %	***	
«Евростом»	1500 руб.	8 %	**, *	
«Дентал- Даймонд»	2000 руб.	10 %	***,*	

**Таблица 3.**

#### Стоимость брекетов и ортопантограммного снимка

Название клиники	Керамические брекеты	Металлические брекеты	Посещение 1 раз в месяц	Ортопантограммный снимок	Скидки летом	Примечание другие скидки
«Гармония»	42000 руб.	28000 рублей	1000рублей	750 рублей	5 %	***
«Profi-stom»	38000 руб.	25000 рублей	1200 рублей	Не делают	4 %	*** — 8 %

«Дентал-даймонд»	35000 руб.	28000 рублей	1200 Рублей	Не делают	8 %	***, *
«Евростом»	40000 руб.	24000 рублей	1000 рублей	Не делают	8 %	*, **
«Adantis»	42000 руб.	27000 рублей	1000 рублей	800	7 %	***— 10 %, в день рождения

### **Часть 3. Задания кейса:**

У Петровой Маши необходимо удалить два зуба 14 и 21, вылечить 45 и 46, а также поставить брекеты на нижнюю челюсть, предварительно сделав ортопантограмный снимок.

**Задание 1.** Рассчитайте стоимость удаления двух зубов в клиниках города Якутска.

**Задание 2.** Рассчитайте стоимость лечения двух зубов в клиниках города Якутска.

**Задание 3.** Рассчитайте стоимость керамического брекета на нижнюю челюсть, а также ортопантограмного снимка.

### **Вопросы для обсуждения по материалам кейса**

1. Обсудите в группах результаты исследования?
2. Сравните стоимость? На сколько рублей больше?
3. Выберите клинику с наименьшими затратами?
4. Сделайте рекомендации, в какую клинику лучше всего обратиться?

**Часть 4. Домашнее задание:** А теперь дома посчитай затраты на санирование полости своего рта. Разработай рекомендации, в какие клиники стоит обратиться вам.

Что такое санация, ты можешь почитать, обратившись по адресу: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>.

Далее опишем урок математики в 6 классе с использованием разработанного нами кейса по теме «Решение задач на проценты»:

Обучающимся озвучивается тема занятия «Решение задач на проценты» и проговаривается то, что занятие будет проводиться в режиме кейс-метода. Класс делится на 4 группы по 6 учащихся. В каждой группе выбирается

или назначается «спикер», который будет представлять решение и отвечать на вопросы.

### **Этапы урока:**

1. Организационный момент, кейс предоставляется ученикам непосредственно на занятии. Основная задача этого этапа: создание условий для формирования мотивации учащихся к уроку. На изучение материалов кейса, ознакомление с ним отводится около 15 минут времени занятия. На этом этапе проводится проориентационная работа, обучение учащихся правильному использованию интернет ресурсов, обязательному выполнению ссылок на них, объясняется, что такое плагиат.

Используются следующие методы и приемы: информационный, аналитический, стимулирования мотиваций учащихся. В результате данного этапа происходит включение учащихся в деловой ритм, готовность класса к решению ситуативной задачи.

2. Работа в группах по поиску решения поставленной проблемы. Основная задача данного этапа: организация деятельности по решению проблемы. Учитель консультирует учеников, ученики в группах обсуждают индивидуальные ответы, объясняют непонятные моменты друг другу, вырабатывают единую позицию, которую оформляют на отдельном листочке. Данный этап занятия длится около 40 минут. На этом этапе используются такие методы и приемы как: словесный, наглядный, вычислительный, самоконтроль, анализ, дополнение, проблемная ситуация, прием умственных действий, обращение к своему знанию, выдвижение предположений, фиксация в конспектах, «ситуация успеха». В результате данного этапа происходит определение границ знаний, совместное решение проблемы.

3. На следующем этапе учитель организует и направляет на обсуждение вариантов решений групп, что занимает по времени около 20 минут с учетом обсуждения предложенных решений. Основная задача этого этапа: организация и создание условий для обсуждения решенных задач. Используются такие методы и приемы как: обсуждение, словесный, наглядный, объяснительно-

иллюстративный, конспектирование. В результате этого этапа учащиеся должны выбрать и обосновать свой выбор наиболее оптимального варианта лечения зубов (с наименьшими затратами).

4. Итоговая часть занятия занимает около 10 минут и посвящена подведению итогов, обобщению полученных результатов. Итоговую часть занятия проводит учитель, опираясь на презентованные группами варианты решений. Основная задача данного этапа создание условий для рефлексии. На этом этапе используются такие методы как: рефлексия, словесный, наглядный, оценка практической значимости содержания обучения, прогнозирование будущей деятельности. В результате данного этапа должно произойти осмысление практического применения знаний по теме «Проценты» в конкретных жизненных ситуациях.

5. Инструктаж по домашнему заданию: дается индивидуальное задание каждому ученику определить вместе с родителями сколько зубов и какие нужно лечить или удалить. А также рассчитать наиболее дешевый вариант обращения в стоматологическую клинику города Якутска. Этап занимает 5 минут урока. Основная задача этого этапа: проинструктировать учащихся по домашнему — индивидуальному заданию. Используются на этом этапе такие методы и приемы как: информационный метод и стимулирование к решению домашнего задания.

6. В конце урока по новым требованиям обязательно необходимо провести рефлексию, т. е. самооценку деятельности на уроке. Индивидуально каждому раздается опросник, содержащий следующие вопросы:

1. Что нового я узнал во время урока?
2. Что не получилось во время урока? Почему?
3. Что получилось? Благодаря чему получилось?
4. Что надо учесть в следующий раз?
5. Поставь себе оценку

Разработанный кейс по теме «Решение задач на проценты» вызвал живой интерес учащихся к изучению темы «Проценты», а также к предмету

математика. Учащиеся столкнулись с жизненной ситуацией, научились пользоваться интернет-ресурсами в учебных целях, узнали многое о стоматологии, прошли профориентацию, были задействованы родители. Таким образом, учащиеся 6 класса на данном уроке овладели набором универсальных учебных действий.

### **Список литературы:**

1. Иванова А.В., Эверстова В.Н. Совершенствование системы школьного математического образования в современных условиях [Текст] /А.В. Иванова, В.Н. Эверстова // Теоретические и методологические проблемы современного образования; Материалы VIII Международной научно-практической конференции 3—4 апреля 2012 г. Том 1 / Науч.-инф. издат. центр «Институт стратегических исследований». М.: Изд-во «Спецкнига» , 2012. — С. 163—166.
2. Нумерация зубов в стоматологии // Adento.ru стоматологический портал. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://adento.ru/50-numeraciya-zubov-v-stomatologii.html> (дата обращения: 19.04.2014).
3. Толочина (Демьянчук) О.Г. Кейс-технологии как один из инновационных методов образовательной среды [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. 2013. 22января. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/keys-tehnologii-kak-odin-iz-innovacionnyh-metodov-obrazovatelnoy> (дата обращения: 19.04.2014).

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ПОСРЕДСТВАМ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

***Симоненко Ольга Юрьевна***

*магистрант 2 курса кафедры философии образования  
Институт педагогики и психологии образования  
ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»  
РФ, г. Москва  
E-mail: [sima3092940@mail.ru](mailto:sima3092940@mail.ru)*

***Волобуев Виктор Алексеевич***

*научный руководитель, д-р филос. наук, профессор, заместитель заведующего  
кафедры по учебно-методической работе общеуниверситетской кафедры  
философии ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»,  
РФ, г. Москва*

В наше время жизнь выдвигает перед теорией и практикой образования и воспитания, кроме традиционных вопросов — чему и как учить в современных условиях, приоритетную проблему: о том, как сформировать человека, который отвечал бы требованиям общества на нынешнем этапе развития цивилизации. Поэтому мы сегодня обращаемся к личности ребёнка, анализируя процессы, влияющие на её формирование.

Развитие личности ребенка дошкольного возраста определяется, по утверждению ряда ученых, социальной ситуацией развития, в которой разворачиваются межличностное общение (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В.И. Слободчиков и др.). Основанием для исследования процесса воспитания социального поведения детей в условиях межличностного общения являются теоретические идеи гуманистической парадигмы образования, обуславливающие необходимость поиска условий развития личности с учетом ее интересов, потребностей, мотивов деятельности (В.В. Абраменкова, В.Н. Белкина, А.В. Мудрик, Е.Н. Сорочинская, Д.И. Фельдштейн и др.) [1, 3].

Рассматривая систему Федеральных государственных стандартов, возникла проблема в воспитании детей дошкольного возраста в дошкольных образовательных учреждениях и недостаточно обращается внимание на воспитание у ребенка опыта социального поведения в ситуации свободного

межличностного общения, когда ребёнок всегда подвластен воспитателю, педагогу.

Изучив историю развития образования и воспитания в России, актуальность проблемы просматривается в модернизации концепции российского образования в обществе через социальную коммуникацию, которая для формирования личности ребенка в образовательном учреждении определяется положениями, в которых в качестве важной задачи воспитания выделяется — формирование духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе.

Вступивший в силу с 1 января 2014 года Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее Стандарт) на основании Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года № 1155, который ставит задачи дифференцировать содержание программ, реализуемых в образовательном учреждении, выделять несколько направлений, среди которых важное место отводится социальной коммуникации, включающему в себя задачи развития положительного отношения ребёнка к себе, становления самостоятельности и стремление к познанию, развития общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками, развитию эмоционального интеллекта, формированию уважительного отношения к окружающему миру, коммуникативной и социальной компетентности детей 5, с. 24].

Начало и условия успешной социализации личности скрывается в детском возрасте, именно тогда особую актуальность приобретают тесное взаимодействие семьи и детского сада, их сотрудничество для более эффективного процесса социализации ребенка-дошкольника. Очевидно, что семья и детский сад, выполняя свои особые функции в жизни ребёнка, не могут исключить или заменить друг друга и должны взаимодействовать во благо полноценного развития ребенка. Родители детей или законные представители их, могут и имеют право, не проходить первую ступень



образования, то есть посещать дошкольное учреждение, но в таком случае социализация личности ребёнка формируется однобоко. Семья и их представители не являются для ребёнка «чужими» взрослыми, с которыми будет необходимо создавать среду межличностного общения в социуме. Развитие ребёнка происходит стихийно при взаимодействии с улицей, с случайными взрослыми будь то соседи, медработники, люди торговой сферы. Очень много черпает для своего формирования с помощью средств массовой информации, что ни всегда приводит к положительному становлению полноценной личности.

Дошкольное образовательное учреждение, устанавливая взаимоотношения с семьей, создает условия для наиболее полноценного процесса формирования личности социализации ребенка-дошкольника целенаправленно. Согласно Стандартам необходимо активно вовлекать родителей в общую жизнь образовательного учреждения, на благо ребёнка и его дальнейшей социализации в социуме. «В этом случае действует закон единства и общения, так как формирование ребёнка обусловлено характером общения участников процесса воспитания» [4, с. 92].

Социально-педагогическая деятельность в условиях дошкольного учреждения — это не только та работа, которая включает в себя непосредственно педагогическую и психологическую деятельность педагог-ребёнок, но и педагог-родитель. Совместная работа педагога и родителя направлена на помощь ребёнку для успешного развития собственной индивидуальности, для его эмоционального и интеллектуального состояния; решение возникающих проблем и их преодолении в общении.

Социальные взрослые, то есть педагоги создают возможности для приобщения детей к ценностям сотрудничества с другими людьми. Для этого следует поощрять совместные игры детей, организовывать и направлять их совместную деятельность, направленную на создание общего продукта.

Взрослые заботятся об эмоциональном благополучии ребенка (поддерживают, подбадривают, помогают поверить в свои силы и возможности), уважают и ценят независимо от его достижений, достоинств и недостатков, необходимо установить с детьми доверительные отношения; которые способствуют развитию у ребенка чувства собственного достоинства, осознанию своих прав и свобод (иметь собственное мнение, выбирать друзей, игрушки, виды деятельности, иметь личные вещи, по собственному усмотрению использовать личное время).

Рассмотрим на примере:

В детском саду проходят спортивные соревнования по легкой атлетике. Принимают участие две команды детей дошкольного возраста «Факел» и «Вымпел». На протяжении всех эстафет лидирует команда «Факел» и на завершающем этапе командир команды совершает ошибку, которая привела команду к проигрышу. Дети после поражения находятся в подавленном состоянии, эмоционально угнетены, понимают, что что-то произошло не так, и начали обвинять командира. Задача педагога состояла в том, чтобы объяснить детям, что ни командир плохой, а произошла не стандартная ситуация. Надо сделать выводы и найти выход из сложившейся ситуации для будущих соревнований. Тем самым формировать положительное отношение друг к другу и в целом к обществу. В процессе соревнования и всего общего спортивного настроения на победу, приобретает способность ставить общие цели, планировать совместную работу, соподчинять и контролировать свои желания, согласовывать мнения и действия. Взрослые способствуют развитию у детей чувства ответственности за другого человека, общее дело. Очень важно, что на этих соревнованиях присутствовали родители этих детей, которые совместно с педагогами правильно поддержали и объяснили смысл и значение сложившейся ситуации. В этом примере заключается «закон активности воспитанника» [4, с. 92].

Важнейшей основой полноценного социально-коммуникативного развития ребенка, особенно у дошкольника стоящего на пороге сенситивного периода,

является его желание и стремление к познанию, стремлению к саморазвитию, положительному самоощущению: уверенности в своих возможностях — «Я умею». Своевременная поддержка, помощь грамотного и внимательного педагога, в формировании социально-коммуникативной компетентности путем вовлечения в деятельность, то есть организовывать активную взаимосвязь с окружающей средой направленную на её познание и будет формировать «совокупность умений» [6, с. 29—31].

Социальное поведение детей, среди условий воспитания неразрывно связано с общением и между ними. Существует взаимозависимость на основе информации о людях и межличностных отношениях, коммуникаций и саморегуляции поступков в процессе общения, самостоятельного преобразования внутреннего мира самой личности.

Коммуникативные способности в развитии ребенка-дошкольника играют ведущую роль. Они позволяют различать те или иные ситуации общения, понимать состояние других людей в данных ситуациях и на основе этого адекватно выстраивать свое поведение.

Как отмечают Л.М. Шипицина, О.В. Заширинская, А.П. Воронова и др., коммуникативные способности позволяют ребенку дошкольного возраста решать разного рода задачи, возникающие в общении: преодолевать эгоцентризм (т.е. понимать позицию и состояние другого человека, несовпадающие с его собственными), распознавать различные коммуникативные ситуации и правила действия в них, выстраивать в коммуникативной ситуации своё поведение адекватно и творчески. В современном дошкольном образовании развитии коммуникативной сферы происходит спонтанно, не является предметом специального формирования [2, с. 33].

Таким образом, при помощи социальной коммуникации дошкольное образовательное учреждение создает благоприятные условия для проведения систематической и целенаправленной работы по формированию личности дошкольников.

## Список литературы:

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. М.: Московский психолого-социальный институт, 2010. — 416 с.
2. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л.М. Шипицина, О.В. Защиринская, А.П. Воронова и др. М.: ДЕТСТВО - ПРЕСС, 2003. — 384 с.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии / Выготский Л.С. // Дошкольное образование. — 2005. — № 5. — С. 7—10.
4. Педагогика: Учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сы-П24 соева и др.; Под ред. Л.П. Крившенко. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. — 432 с. . 92.
5. Современное дошкольное образование Теория и практика 1(43)/2014 г, — с. 24.
6. Тоцкая Е.Н. Формирование навыков общения у детей в период предшкольной подготовки/ Т.Н. Тоцкая, Н.Ф. Финогенова // Начальная школа плюс до и после. — 2008. — № 12. — С. 29—31.

## **РОЛЬ ГРАФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМНОСТИ ЗНАНИЙ У УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Фефилова Ангелина Владимировна***

*студент 5 курса, кафедры педагогики и психологии общего  
и профессионального образования,  
Гуманитарного института филиала Северного (Арктического)  
Федерального университета имени М.В. Ломоносова,  
РФ, г. Северодвинск  
E-mail: [angelinafefilova@bk.ru](mailto:angelinafefilova@bk.ru)*

***Михайленко Елена Валерьевна***

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики  
и психологии общего и профессионального образования  
Гуманитарного института филиала Северного (Арктического)  
Федерального университета имени М.В. Ломоносова,  
РФ, г. Северодвинск*

Стремительный рост объема научно-технической информации, решающая роль интеллектуального потенциала государства приводит к высоким требованиям к качеству профессионального образования. Постоянное повышение требований к качеству подготовки студентов делает актуальной проблему совершенствования педагогического процесса, в аспекте обеспечения гарантированного результата образования.

Изучению результата профессионального образования посвящены работы Семушиной Л.Г., Ярошенко Н.Г. и др., которые обратили внимание на проблему продуктивности профессионального образования, оптимизации учебного процесса, а также на проблему выбора оптимальных методов контроля над результатами обучения [8, с. 218]. Пидкасистый П.И. описал формы и методы контроля над результатами обучения [5, с. 355—359]. Беспалько В.П. определил основные характеристики результата образования и уровни усвоения знаний [1]

Знания являются основной структурной единицей результатов профессионального образования и определяются нами как понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить основные факты науки

*и вытекающие из них теоретические обобщения (правила, законы, выводы и т. д.). Знания* имеют несколько характеристик: полнота, осознанность, системность, действенность. Системность знаний учащихся является одним из основных показателей качества образовательного процесса и качества подготовки специалистов. Системность знаний Слостенин В.А. описывает как логическую упорядоченность знаний, включение в образовательные программы в качестве взаимосвязанных и взаимообусловленных звеньев единой системы [9].

Следует отметить, что серьезным недостатком лекционного процесса, широко используемого в учебных заведениях, является ориентация на пассивное восприятие студентами учебного материала [6]. При изучении нового учебного материала у студентов возникают трудности в установлении связей между отдельными категориями информации, если же связи и существуют, то только лишь между некоторыми элементами учебного материала, и они не являются осмысленными, что затрудняет применение этой информации в реальной практике.

Повышение результативности учебного процесса, подразумевающее усвоение студентом необходимой информации, вызывает необходимость в целенаправленном и рациональном использовании вспомогательных средств обучения [6]. Освоению системы связей между различными категориями информации в значительной мере способствуют графические средства обучения. Графические средства обучения — это материальные объекты, созданные человеком и используемые в качестве носителей информации и инструмента деятельности педагога и учащихся, направленные на достижение целей и реализацию содержания образования [5, с. 261—264]. Их изучению посвящены труды многих отечественных ученых. Например, Л.В. Занков отмечал, что процесс обучения будет более эффективным только при сочетании слова и наглядности [4]. Л.С. Выготский подчеркивал роль таких наглядных средств обучения, как схемы, чертежи, диаграммы, произведения

искусства [2, с. 103]. И.О. Загашевым предложены приемы использования графических средств в ходе процесса обучения [3, с. 164—173].

Нами был проведен констатирующий эксперимент, направленный на изучение особенностей системности знаний у учащихся учреждений профессионального образования. Системность знаний нами понимается как характеристика, которая свидетельствует о том, что учащиеся обнаруживают целостное видение научных проблем, учебных тем и вопросов, выделяют и упорядочивают структурные компоненты целого. Системность проявляется в следующем: 1) учащиеся выделяют элементы в структуре целого; 2) устанавливают связи между выделенными структурными элементами целого; 3) учащиеся характеризуют установленные связи между структурными элементами целого.

Особенности системности знаний рассматриваются нами в двух аспектах:

1. в аспекте выраженности системности знаний. При этом степень выраженности мы будем называть уровнем. Опираясь на шкалу оценок учебных результатов, выработанную В.П. Беспалько, нами выделены следующие уровни системности знаний у учащихся: оптимальный — от 90 до 100 % — уровень дисциплинарной или предметной системности знаний; допустимый — от 75 до 89 % — уровень тематической системности знаний; критический — от 50 до 74 % — уровень частично систематизированных знаний; недопустимый — от 49 до 0 % — уровень фрагментарных знаний;

2. в аспекте соотношения системности с другими характеристиками знаний (полнота, осознанность, действенность).

В качестве метода изучения особенностей системности знаний мы использовали метод дидактического тестирования, включающий в себя задания, направленные на выявление системности знаний, построенные по типу синтеза и анализа целого или определения отдельного элемента в структуре целого. Результаты представлены в таблице 1.

На основе анализа полученных данных мы определили количество студентов, продемонстрировавших различный уровень системности знаний.

Оптимальный уровень системности не был продемонстрирован ни одним из учащихся. Учащиеся с допустимым уровнем системности знаний указывают структурные элементы целого и устанавливают связи между ними, но не могут их охарактеризовать. При снижении уровня системности знаний до критического, учащиеся выделяют структурные элементы (иногда не все) и допускают ошибки в установлении связей между ними, затрудняются с характеристикой этих связей. При недопустимом уровне системности учащиеся допускают ошибки даже в выделении структурных элементов целого, затрудняются в установлении связей между структурными элементами целого, отказываются от интерпретации своего ответа.

Далее нами была разработана и апробирована методика формирующего эксперимента, направленного на изучение динамики системности знаний учащихся в условиях применения графических средств обучения.

Анализ теоретических основ проблемы формирования системности знаний у учащихся и данных констатирующего эксперимента позволил нам определить условия, проверка которых осуществлялась в ходе экспериментальной работы: графические средства обучения влияют на формирование системности знаний у учащихся учреждений профессионального образования, если: 1) графические средства обучения отражают смысл информации, который несет в себе учебный материал, и отражают информацию как целое, в системе взаимосвязанных элементов; 2) графические средства обучения демонстрируют соответствующие типы связей (локальные, частносистемные, внутрисистемные, межсистемные) между единицами учебной информации; 3) графические средства обучения в процессе освоения содержания учебного материала будут применяться с разными функциями: от средства преподавания, выполняющего иллюстрирующую функцию, до средства учения, выполняющего развивающую функцию.

Прокомментируем каждое из этих условий.

Учебный материал — это совокупность учебной информации, подлежащей усвоению и, которая несет в себе различные смыслы (идеи), которые



представлены в содержании профессионального образования и демонстрируются с различными дидактическими задачами [10, с. 23]. Рассмотрим их:

1. развитие явления, процесса. Для отображения данной идеи применяется такое графическое средство обучения, как схема, которая используется для систематизации информации в хронологическом порядке событий, процессов, изменений и т. д.;

2. связи между единицами в структуре целого. Наиболее полно эту идею отражает схема, которая позволяет определить структуру изучаемого явления, выделить существенные связи между его компонентами;

3. специфика событий предметов, процессов по ряду показателей. Эту идею позволяют отразить: таблица, которая позволяет установить сходства и различия между объектами; картография — ориентированная на сравнение событий, процессов, явлений в их хронологическом порядке;

4. соотношение частей. Для отображения данной идеи применяется такое графическое средство обучения, как диаграмма, которая показывает соотношение между различными количествами или между значениями одной и той же величины в разные моменты времени;

5. классификация объектов, явлений. Эту идею можно отразить с помощью таблицы, в которой можно представить распределение предметов, явлений и понятий по видам, признакам, классам, группам и разрядам в зависимости от их существенных признаков в группы, подгруппы, классы; кластера, позволяющего выделить и объединить несколько однородных элементов информации, установить причинно-следственные связи.

Для реализации второго условия гипотезы, мы более подробно рассмотрели типы связей между элементами учебной информации. Локальные связи образуют элементарные фрагменты информации о предмете или явлении в рамках вопроса. Частносистемные связи образуются между вопросами в рамках темы. Внутрисистемные связи формируются в рамках предмета. Межсистемные связи включают разные системы знаний по ряду смежных предметов [7].

Для реализации третьего условия гипотезы мы определили, как должны меняться функции графических средств обучения, чтобы перейти от средств преподавания к средствам учения. Графические средства как средства преподавания реализуют иллюстративную и обучающую функцию, когда сначала графические средства обучения предоставляются учащимся в готовом виде и помогают воспринимать учебный материал, так как они создают более полное представление о событии или явлении и, далее графические средства обучения создаются совместно с учащимися в процессе освоения учебного материала; используются для введения учебной и познавательной информации и обучения составлению графического средства. Графические средства как средства учения реализуют развивающую функцию, когда учащиеся самостоятельно преобразуют учебный материал в графическую форму.

Доминирующая функция графических средств послужила основой для определения этапов реализации программы опытно-экспериментальной работы:

I этап. Графические средства являются средством преподавания, и выполняют иллюстративную функцию.

II этап. Графические средства являются средством преподавания, с одной стороны, и предметом обучения, с другой стороны, и выполняют обучающую функцию.

III этап. Графические средства являются средством учения, и выполняют развивающую функцию.

Исследование проводилось на базе гуманитарного института филиала Северного (Арктического) Федерального университета имени М.В. Ломоносова. В исследовании приняли участие учащиеся 2 курса, направление «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования». Работа проводилась в рамках изучения учебной дисциплины «Педагогика профессионального образования», раздел «Профессиональное образование», который включает в себя четыре темы: «Профессиональное образование как педагогический процесс»; «Цели и содержание

профессионального образования»; «Методы и средства профессионального образования», «Формы организации профессионального образования».

Далее нами был проведен контрольный эксперимент, имеющего своей целью анализ эффективности графических средств обучения как средства обеспечения системности знаний у учащихся учреждений профессионального образования. Для реализации этой цели была использована методика констатирующего эксперимента. Обратим внимание на распределение уровней системности, выявленных в ходе констатирующего и контрольного экспериментов. Данные представлены в таблице 1.

*Таблица 1.*

**Динамика формирования системности знаний у учащихся учреждений профессионального образования (данные представлены в %)**

<b>Результат</b>	<b>Констатирующий эксперимент</b>	<b>Контрольный эксперимент</b>
Оптимальный уровень	—	50
Допустимый уровень	28	19
Критический уровень	59	31
Недопустимый уровень	13	—

Из данных, представленных в таблице видно, что большинство учащихся достигли оптимального и допустимого уровня системности знаний, что выразилось в умении устанавливать связи между различными элементами информации и на основе этого аргументировать свой ответ. Следует отметить, что в контрольном эксперименте учащиеся показали оптимальный уровень системности знаний, который не был продемонстрирован в констатирующем эксперименте. Количество студентов, демонстрирующих критический и недопустимый уровень системности знаний, значительно уменьшилось в сравнении с данными констатирующего эксперимента.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что при дальнейшем обучении у студентов с оптимальным и допустимым уровнем сформированности системности знаний не возникнет трудностей, препятствующих выполнению заданий, которые требуют установления связей между элементами учебного материала.

На основании вышеизложенного мы можем утверждать, что в результате использования графических средств обучения в нашей работе, произошло повышение уровня сформированности системности знаний учащихся учреждений профессионального образования. Таким образом, данные контрольного эксперимента доказывают, что выдвинутая нами гипотеза исследования подтверждена: графические средства обучения влияют на формирование системности знаний у учащихся учреждений профессионального образования, если:

- графические средства обучения отражают смысл информации, который несет в себе учебный материал, и отражают информацию как целое, в системе взаимосвязанных элементов;

- графические средства обучения демонстрируют все типы связей (локальные, частносистемные, внутрисистемные, межсистемные) между единицами учебной информации.

- графические средства обучения в процессе освоения содержания учебного материала будут менять свою функцию: от средств преподавания, выполняющих иллюстрирующую функцию, до средств учения, выполняющих развивающую функцию.

### **Список литературы:**

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1983. — С. 103.
3. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб: Издательство «Альянс «Дельта», 2003. — 284 с.
4. Занков Л.В. Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
5. Пидкасистый П.И. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей М: Педагогическое общество России, 2001. — 640 с.
6. Петренко Т.Г. Использование визуальных средств и приемов в обучении дисциплины «Литература» // Литература. 2011. № 14.

7. Самарин Ю.А. Особенности умственной деятельности школьников; АПН РСФСР. М.: Издательство АПН РСФСР, 1962. — 504 с.
8. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учеб. пособие для преп. учреждений сред. проф. образования. М.: Мастерство, 2001. — 272 с.
9. Слостенин В.А. Педагогика профессионального образования. М.: Издательский центр «Академия», 2004.
10. Степанова-Быкова А.С. С79 Методика профессионального обучения [Электронный ресурс]: курс лекций / А.С. Степанова-Быкова, Т.Г. Дулинец. Красноярск: ИПК СФУ, 2009. — 299 с.

## **К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ СИСТЕМНОСТИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Христенко Мария Валерьевна*

*студент 5 курса, Гуманитарный институт, С(А)ФУ,*

*РФ г. Северодвинск*

*E-mail: [mzymta@mail.ru](mailto:mzymta@mail.ru)*

*Михайленко Елена Валерьевна*

*научный руководитель, канд. пед. наук, доцент ГИ С(А)ФУ,*

*РФ, г. Северодвинск*

Государственный образовательный стандарт предъявляет высокие требования к современному выпускнику учреждения профессионального образования. Короткие сроки, большие объемы информации и жесткие требования к знаниям и умениям — вот современные условия образовательного процесса. Но, в то же время, среди приоритетных задач текущего этапа модернизации российского образования, своей значимостью и актуальностью выделяется задача повышения качества образования.

Профессиональное образование, определяемое в структурном, личностном, системном аспектах, осуществляется организованно и понимается как педагогический процесс (Е.П. Белозерцев, В.А. Ситаров, В.А. Сластенин и др.) [1, с. 87]. Педагогический процесс — это развивающееся взаимодействие учителя и учащихся (процесс), направленное на достижение заданной цели и приводящее к заранее намеченному изменению состояний (результат), преобразованию свойств и качеств воспитуемых (овладение видами профессиональной деятельности) (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев) [7, с. 43]. Педагогический процесс в структурном отношении описывается через целевой, содержательный, деятельностный и результативный компоненты.

В профессиональном образовании как педагогическом процессе осуществляется освоение содержания образования — объема и характера знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения профессиональных функций, определенный государственным стандартом (В.В. Краевский, В.С. Леднёв,

И.Я. Лернер, Л.Г. Семушина, М.Н. Скаткин) [10, с. 44; 12, с. 12; 13, с. 15]. Содержание образования включает в себя информацию, которая упорядочена в предметные области, учебные дисциплины, разделы, темы, то есть частные и общие системы информации. Освоение содержания образования приводит к формированию различных результатов образования, одним из которых является знание. Знание можно определить как понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить основные факты науки и вытекающие из них теоретические обобщения (понятия, правила, законы, выводы и т. д.). Основные качества, которые должны быть присущи сформированным в результате обучения знаниям, — это: полнота, осознанность, системность, действенность (И.Я. Лернер, В.М. Полонский) [5, с. 13; 9, с. 18].

Наше внимание сосредоточено на такой характеристике знаний, как системность. Под системностью мы понимаем такую характеристику знаний, которая свидетельствует о том, что учащиеся обнаруживают целостное видение научных проблем, учебных тем, вопросов, выделяют и упорядочивают структурные компоненты целого. Таким образом, мы можем говорить о том, что учащиеся обладают системностью знаний, если они: 1) выделяют элементы в структуре целого; 2) устанавливают связи между выделенными структурными элементами целого; 3) характеризуют установленные связи между структурными элементами целого.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение особенностей системности знаний у учащихся учреждений профессионального образования (Л.Я. Зорина) [3, с. 26]. Особенности системности знаний нами рассматриваются в двух аспектах:

1. в аспекте выраженности системности знаний, при этом степень выраженности системности знаний будет называться уровнем. Опираясь на шкалу оценок учебных результатов, выработанную В.П. Беспалько [2, с. 57], могут быть выделены следующие уровни сформированности системности знаний у учащихся: недопустимый (от 0 до 0,50 баллов) — уровень фрагментарных знаний, соответствует отметке «неудовлетворительно»;

критический (от 0,51 до 0,75 баллов) — уровень частично систематизированных знаний, соответствует отметке «удовлетворительно»; допустимый (от 0,76 до 0,90 баллов) — уровень дисциплинарной (предметной) системности знаний, соответствует отметке «хорошо»; оптимальный (более 0,91 баллов) — уровень междисциплинарной (межпредметной) системности знаний, соответствует отметке «отлично».

2. В аспекте соотношения системности знаний с другими характеристиками знаний (полнота, осознанность, действенность). Полнота — это характеристика результата профессионального образования, которая выражается в объеме освоенной информации и выясняется соотношением объема эталонных компонентов с освоенным объемом информации. Без необходимого и достаточного объема знаний невозможны все остальные характеристики знаний, о которых идет речь ниже. Осознанность — это характеристика результата профессионального образования, которая отражает освоение связей элементов учебного материала и выясняется соотношением эталонных связей с освоенными связями элементов учебного материала. Осознанность знаний приводит их к системности, систематичности, свернутости. Таким образом, интегративным качеством полноты и осознанности является системность знаний. Действенность — это характеристика результата профессионального образования, которая заключается в решении задач на опознание изученных явлений и предметов в реальной психолого-педагогической действительности и выясняется соотношением эталонных способов решения задачи с освоенными. Действенность знаний характеризуется мобильностью полноты, осознанности и системности знаний, проявляющейся в умении применять знания при решении учебных и практических задач.

Для изучения особенностей системности знаний у учащихся использовался метод дидактического тестирования, основным инструментом реализации которого является дидактический тест — система взаимосвязанных заданий для контроля усвоения знаний, требующих выявления структурных



компонентов целого, установления структурно-функциональных связей между разнородными элементами целого (между разнопорядковыми понятиями, понятиями и законами, научными фактами и постулатами, постулатами и следствиями и прочее) и их характеристика.

Системность знаний напрямую зависит от их полноты и осознанности. Для формирования системности знаний необходимо, чтобы учащиеся владели достаточным объемом информации и могли обосновать изучаемые теоретические положения. Таким образом, для интерпретации данных, полученных в ходе эксперимента, необходимо рассматривать результат освоения учебного материала в целом, а именно вместе с системностью учитывать и такие показатели, как полнота, осознанность и действенность.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Северного (Арктического) Федерального университета имени М.В. Ломоносова в г. Северодвинске Архангельской области в период с 6.12.2013 г. по 27.12.2013 г. Испытуемые — группа учащихся четвертого курса, обучающихся по направлению «Педагогика», профиль «Технологии подготовки специалиста дошкольного образования».

Для изучения особенностей системности знаний у учащихся учреждений профессионального образования нами было проведено дидактическое тестирование по трем дисциплинам: «Педагогика среднего профессионального образования» (далее — ПСПО), «Психология развития» (далее — ПР) и «Теория обучения» (далее — ТО), чтобы обеспечить достоверность данных экспериментального исследования. Данные дисциплины специфичны по содержанию учебного материала, а также преподаются разными педагогами. Также необходимо отметить, что дидактические тестирования проводились по завершении изучения учебных дисциплин, а полученные результаты служили основанием для сдачи зачета/экзамена, таким образом, учащиеся были основательно подготовлены к контролю.

Полученные результаты представлены в таблице 1.

**Таблица 1.**

**Уровни системности знаний у учащихся учреждений профессионального образования (данные представлены в %)**

Результат	ПСПО	ПР	ТО	В среднем
Оптимальный уровень	50	—	20	23
Допустимый уровень	30	—	40	23
Критический уровень	10	22	30	21
Недопустимый уровень	10	78	10	33

Из таблицы 1 мы видим, что по результатам трех дидактических тестирований с заданиями на выявление системности знаний в среднем справились две третьих учащихся.

Пятая часть учащихся продемонстрировала оптимальный уровень системности знаний. Приведем пример выполнения задания. «Выберите характеристики, описывающие методы профессионального образования с точки зрения традиционной теории построения профессионального образования. Выбор аргументируйте».

Характеристики	Принадлежность (+/-)	Аргументы
Практическое занятие представляет собой упражнение, которое предполагает решение не только алгоритмических, но и эвристических задач	—	Упражнение — это метод обучения, предполагающий многократное воспроизведение действия с целью формирования умения. Упражнение в решении алгоритмических задач направлено на формирование умения действовать по заданному алгоритму. Упражнение в решении эвристических задач требует продуктивных (поисковых, исследовательских) действий. Учащийся выступает в роли субъекта учебно-познавательной деятельности, что характерно для гуманистической концепции профессионального образования.
Лекция представляет собой монологическое, линейное изложение информации	+	Деятельность учащихся связана с восприятием и фиксацией информации, что определяет их пассивную познавательную позицию. Ожидаемым результатом такого обучения является репродукция информации. Все эти характеристики соответствуют традиционной концепции профессионального образования.

Подобное выполнение данного задания свидетельствует о том, что учащиеся в полном объеме владеют наиболее важными понятиями и идеями, безошибочно указывают части целого и характеризуют типы связей между ними. При данном уровне системности знаний обучение наиболее эффективно, учащиеся способны к анализу и синтезу изучаемой информации.

Пятая часть учащихся данной группы продемонстрировала допустимый уровень системности знаний.

Примером задания, при выполнении которого возникли трудности при характеристике установленных связей между структурными элементами целого, является следующее тестовое задание: «Укажите, какой элемент не является структурным в дидактической системе. Выбор обоснуйте.

- а. цель;
- б. преподавание и учение;
- в. учебная программа;
- г. содержание образования».

Содержание ответа учащихся: «Дидактическая система включает в себя следующие компоненты: целевой, содержательный, деятельностный (преподавание и учение) и результативный. Следовательно, учебная программа не является структурным компонентом в дидактической системе».

При выполнении данного задания учащийся не допустил ошибок в выделении структурных элементов целого и в установлении взаимосвязи между ними, но возникли затруднения с характеристикой установленных взаимосвязей.

При данном уровне системности знаний дальнейшее обучение может быть эффективным, учащиеся способны к самостоятельному исправлению совершаемых ошибок в процессе взаимодействия с преподавателем, выполняющим контрольно-диагностическую функцию.

Результаты выполнения тестового задания у пятой части учащихся соответствуют критическому уровню системности знаний. Например, заданием, демонстрирующим трудности данного уровня системности знаний, является

следующее: «Выберите структурные компоненты, описывающие семинар как форму организации профессионального образования. Выбор аргументируйте».

Структурные компоненты	Принадлежность (+/-)	Аргументы
Актуализация базовых знаний	—	
Инструктаж	—	
Обмен информацией	—	На семинаре происходит обмен информацией, в ходе которой преподаватель может частично узнать насколько студент понял информацию.
Работа над информацией	+	
Обобщение и систематизация информации	+	Готовясь к семинару, студент читает, обобщает и систематизирует весь материал, который был изучен.
Самостоятельная работа	+	

При выполнении данного задания учащиеся испытывали затруднения, как в выделении структурных элементов целого, так и при установлении и характеристике взаимосвязи элементов целого. При данном уровне системности знаний дальнейшее обучение будет неэффективным, поэтому необходимо такое взаимодействие с преподавателем, которое предполагает совместную работу над допущенными ошибками.

Третьей части учащихся не удалось справиться с заданиями, что соответствует недопустимому уровню системности знаний. Приведем пример выполнения задания. «Выберите характеристики, описывающие содержание образования с точки зрения гуманистической теории построения профессионального образования. Выбор аргументируйте».

Теоретические положения	Принадлежность (+/-)	Аргументы
Содержание образования способствует социализации личности, вхождению человека в социум	+	
Содержание образования — объем и характер знаний, умений и навыков, привычек, качеств и свойств личности, необходимых для осуществления профессиональной деятельности	+	
Системообразующий компонент содержания образования — когнитивный	—	
Основные принципы формирования содержания образования — принципы гуманитаризации и фундаментализации	+	

Выполняя подобным образом данное задание, учащиеся демонстрируют свои затруднения в выделении структурных элементов целого, не устанавливая, а, следовательно, и не характеризуют связи между элементами целого. При данном уровне системности знаний дальнейшее обучение невозможно из-за отсутствия в сознании учащихся базовых знаний, умения их синтезировать и анализировать, следовательно, необходимо непосредственное взаимодействие с преподавателем с целью обеспечения базовой подготовки.

При выполнении заданий, направленных на выявление системности знаний, типичные ошибки были связаны с выделением структурных элементов целого, установлением связей между структурными элементами целого и обоснованием своего выбора.

Мы выявили, что учащимся с оптимальным уровнем системности удается безошибочно выделять структурные элементы целого, устанавливать и характеризовать связи между ними. При снижении системности знаний до допустимого уровня учащиеся указывают структурные элементы целого и устанавливают связи между ними, но аргументировать свой ответ отказываются. В условиях снижения системности знаний до критического уровня, учащиеся уже не только отказываются от аргументации своего выбора, но и допускают ошибки в выделении структурных элементов целого и в установлении связей между ними. При недопустимом уровне системности учащиеся не могут выделить даже структурные элементы целого.

Проследим взаимосвязь показателей полноты, осознанности и действенности знаний для каждого из уровней системности знаний. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Характеристики знаний при различных уровнях системности у учащихся учреждений профессионального образования (данные представлены в %)

Характеристики знаний	Предмет	Оптимальный уровень системности знаний				Допустимый уровень системности знаний				Критический уровень системности знаний				Недопустимый уровень системности знаний			
		Уровни сформированности характеристик знаний															
		Оптимальный	Допустимый	Критический	Недопустимый	Оптимальный	Допустимый	Критический	Недопустимый	Оптимальный	Допустимый	Критический	Недопустимый	Оптимальный	Допустимый	Критический	Недопустимый
П	ПСПО	100	—	—	—	67	—	33	—	—	100	—	—	—	100	—	—
	ПР	—	100	—	—	33	67	—	—	—	100	—	—	—	100	—	—
	ТО	100	—	—	—	67	33	—	—	—	100	—	—	—	100	—	—
О	ПСПО	80	—	20	—	33	67	—	—	—	—	100	—	—	100	—	—
	ПР	—	100	—	—	—	67	33	—	—	—	50	50	—	—	57	43
	ТО	—	100	—	—	—	33	67	—	—	—	67	33	—	—	—	100
Д	ПСПО	80	—	20	—	67	—	33	—	—	—	—	100	—	—	—	100
	ПР	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	100	—	15	—	57	28
	ТО	33	34	33	—	—	80	20	—	—	33	67	—	—	—	—	100

П — полнота знаний, О — осознанность знаний, Д — действенность знаний

Из таблицы 2 мы видим, что при сформированности полноты знаний их системность сформирована также на оптимальном уровне. При условии, если полнота знаний сформирована на оптимальном и достаточном уровнях, системность сформирована на достаточном уровне. При снижении уровня полноты знаний до достаточного, системность формируется на критическом и недопустимом уровнях. Таким образом, мы видим, что при любом уровне сформированности системности знаний у учащихся, полнота знаний сформирована как минимум на допустимом уровне. Без наличия определенного объема знаний невозможно представить систему знаний в целом, а также проследить взаимосвязи между структурными компонентами системы, таким образом, сформированность полноты знаний является обязательным условием, но не имеет определяющего значения для формирования системности знаний. Также следует отметить, что полноты знаний недостаточно для формирования

системности знаний, так как необходимо не просто владеть объемом информации, но и устанавливать различные взаимосвязи, что позволяет осуществить такую характеристику знаний как осознанность.

При осознанности знаний оптимального и допустимого уровней у учащихся системность знаний формируется на оптимальном уровне. При снижении уровня осознанности знаний до допустимого и критического, системность знаний формируется на допустимом уровне. Если осознанность знаний в среднем сформирована на критическом уровне, хотя и встречаются учащиеся с допустимым и недопустимым уровнями, то и системность знаний формируется на критическом и недопустимом уровнях.

При снижении уровня сформированности осознанности знаний замечено снижение уровня системности знаний. Для формирования системности знаний необходимо понимать сущность отдельных элементов знаний, чтобы в дальнейшем была возможность их систематизировать и проследить взаимосвязи. Осознанность знаний позволяет учащимся выделять, упорядочивать и характеризовать однородные единицы знания, что находит свое отражение в системности знаний, где учащимся необходимо выполнить подобные действия только между разнородными элементами информации.

Полученные результаты свидетельствуют, что осознанность знаний является обязательной и определяющей характеристикой для формирования системности знаний.

При оптимальном и допустимом уровнях системности знаний их действенности формируется также на данных уровнях. При снижении уровня системности до критического уровня сформированность действенности знаний снижается до критического и недопустимого уровней. При недопустимом уровне системности действенность также формируется на недопустимом уровне.

Таким образом, сформированность системности знаний является основанием для сформированности действенности знаний у учащихся, так как их результаты примерно одинаковы на любом из уровней освоения

учебного материала. Если в сознании учащихся отсутствует целостный образ, то невозможно его идентифицировать в реальной действительности. Следовательно, системность знаний вносит вклад в формирование действенности знаний у учащихся.

Для работы над формированием системности знаний необходимо создавать условия для формирования полноты знаний, то есть прорабатывать каждую единицу знания изучаемого предмета, а также для формирования осознанности знаний, чтобы учащиеся могли без труда не только назвать и описать, но и объяснять изучаемые факты.

Таким образом, в ходе исследования были выявлены особенности системности знаний у учащихся учреждений профессионального образования. В аспекте выраженности системности знаний: учащимся с оптимальным уровнем системности удастся безошибочно выделять структурные элементы целого, устанавливать и характеризовать связи между ними. При снижении системности знаний до допустимого уровня у учащихся возникают трудности с аргументацией своего ответа, либо она выполнена ошибочно, либо отсутствует. В условиях снижения системности знаний до критического уровня, учащиеся уже не только отказываются от аргументации своего выбора, но и допускают ошибки в выделении структурных элементов целого и в установлении связей между ними. При недопустимом уровне системности учащиеся не могут выделить даже структурные элементы целого. В аспекте соотношения системности знаний с другими характеристиками знаний (полнота, осознанность, действенность): полнота знаний является значимой, но не определяющей характеристикой для формирования системности знаний в отличие от осознанности знаний, которая является и значимой, и определяющей характеристикой. Системность, в свою очередь, оказывает свое влияние на формирование действенности знаний.



## Список литературы:

1. Белозерцев Е.П., Гонеев А.Д., Пашков А.Г. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М., 2005.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989.
3. Зорина Л.Я., Системность — качество знаний, М., 1976.
4. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд. М.: Высшая школа, 1991.
5. Лернер И.Я. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования. М., 1978.
6. Педагогика: Учеб. пособие / Под ред. В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянова. М., 1997.
7. Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики // Педагогика — 1999. — № 8. — С. 16—23.
8. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: Учеб. пособие для преподавателей учреждений ср. спец. Прф. Образования. М., 2001.
9. Ситаров В.А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. 2-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2004.
10. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. М.: Педагогика, 1984.
11. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1983.

## **СЕКЦИЯ 6.**

### **ПСИХОЛОГИЯ**

#### **СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

*Дворникова Анастасия Игоревна*

*студент 5 курса, кафедра общей психологии и акмеологии  
КГТА им. В.А. Дегтярева,  
РФ, г. Ковров  
E-mail: [dv-ai@ya.ru](mailto:dv-ai@ya.ru)*

*Пости Елена Евгеньевна*

*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент КГТА им. В.А. Дегтярева,  
РФ, г. Ковров*

На современном этапе развития отечественной системы высшего образования главной задачей является обеспечение его качества, направленного на формирование активной, здоровой, успешной, конкурентоспособной личности профессионала и гражданина. Однако для полноценного решения данной задачи необходима организация целенаправленных усилий по развитию отдельных акмеологических параметров профессионализма, в частности, стрессоустойчивости [8, с. 3].

В современном мире интенсивно развиваются межгосударственные образовательные контакты, увеличивается количество молодых людей, желающих получить образование за пределами своей страны. Успешность обучения иностранных студентов, уровень их профессиональной подготовки в значительной степени зависят от социокультурной адаптации в стране пребывания [4, с. 3].

С первых дней пребывания в российском вузе иностранные студенты находятся в непривычной для них социокультурной, языковой и национальной среде, в которой им предстоит адаптироваться в кратчайшие сроки [6].

Значительные трудности, как российских студентов, так и студентов — иностранных граждан связаны с отсутствием навыков самостоятельной работы. Студенты не умеют конспектировать лекции, работать с источниками информации, анализировать информацию большого объема. Практические и лабораторные работы вызывают дополнительный стресс ввиду непривычности и неумения правильно употреблять необходимые материалы. Следствие — перегрузка учебными материалами и накопление «снежного кома» непонятого и неосвоенного объема информации [6].

Зачастую представители разных стран и культур очень мало знают друг о друге, руководствуются стереотипными представлениями, обладают недостоверной, а иногда искаженной или негативной информацией о другой культуре и испытывают по отношению к ней предубеждение, что не может не сказаться на длительности и сложности их адаптации к иной социокультурной среде [4, с. 3—4].

А. Фернхэм и С. Боннер обнаружили, что уровень трудностей, испытываемых пребывающими в чужой стране в ежедневном преодолении барьеров, напрямую относится к культурной дистанции между культурой иностранца и культурой страны пребывания. Они так же утверждали, что, во-первых, существуют проблемы, которые касаются всех, живущих в чужой культуре. Это такие проблемы, как расовая дискриминация, языковой барьер, бытовые проблемы, сепаративные реакции, диетические ограничения, финансовый стресс, непонимание и одиночество. Во-вторых, существуют трудности, с которыми сталкиваются все подростки и молодые люди вне зависимости от того, учатся ли они дома или за границей. Это происходит, когда они становятся эмоционально независимыми, самодостаточными, продуктивными и ответственными членами общества. В-третьих, есть учебные стрессы, когда студентам приходится усердно трудиться, часто в плохих условиях и с материальными трудностями. В-четвертых, национальная и этническая роль зарубежных студентов зачастую доминирует в их общении с местными членами сообщества [2].

Актуальность исследования стрессоустойчивости студентов определяется наличием стрессогенных факторов в студенческой среде, например, таких как ситуации экзаменов, периоды социальной адаптации, необходимость личностного самоопределения в будущей профессиональной деятельности. Таким образом, постоянно переживаемый стресс и его последствия составляют серьезную угрозу психическому здоровью студентов. Юность — это период формирования будущего профессионала, уровень стрессоустойчивости которого непосредственно влияет на успешность деятельности и стиль жизни, что в итоге имеет большое общественное значение. Формирование стрессоустойчивости является залогом психического здоровья людей и непременным условием социальной стабильности, прогнозируемости процессов, происходящих в обществе [1].

Цель работы — изучить стрессоустойчивость как фактор профессионального становления студентов технического вуза.

Мы предполагаем, что стрессоустойчивость является условием успешного профессионального становления иностранных студентов на данном этапе профессионального обучения в вузе, что проявляется в преобладании учебной мотивации (овладение профессией или приобретение знаний) и доминировании деловой направленности.

Психодиагностические методы, которые мы использовали в исследовании, были следующие: «Анализ стиля жизни» («Бостонский тест на стрессоустойчивость»). Авторы — Л.Х. Миллер, А.Д. Смит); «Методика изучения направленности личности» (В. Смекал, М. Кучер); «Методика по определению мотивации обучения в вузе» (Т.И. Ильина); «Тест на учебный стресс» (Шкала, исследующая причины учебного стресса. Автор — Ю.В. Щербатых); объективные показатели: результативность и активность.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВПО «КГТА им. В.А. Дегтярева». В исследовании принимали участие иностранные студенты 1, 2 и 3 курсов в возрасте от 17 до 28 лет в количестве 70 человек.

Для подтверждения гипотезы мы провели исследование и изучили ряд психологических особенностей иностранных студентов: стрессоустойчивость, направленность личности студента, мотивацию, а также проанализировали такие показатели как результативность студентов и активность.

О.И. Сулова [7, с. 35] одним из компонентов профессионального становления студентов отмечает мотивацию учения. В одной из работ Е.В. Панферовой [5, с. 16] объектом исследования является профессиональная направленность в процессе профессионального становления личности студентов. В.А. Зобков [3, с. 32] в одной из работ выделяет ряд объективных критериев исследования, одним из которых является результативность, а также активность. Исходя из этого, нами были подобраны психодиагностические методики, позволяющие оценить студентов по уровню стрессоустойчивости, преобладающей мотивацией учения в вузе, а также направленности личности. Также для более объективных результатов мы анализировали такие показатели как результативность студентов и активность.

Результативность — под данным критерием мы понимаем показатели выполнения студентами требований учебной программы. Мы изучали успеваемость студентов за последние полгода, анализируя оценки, которые получили студенты по итогам зимней сессии.

Активность рассматривается нами как степень участия студентов в общественной жизни вуза. Изучая активность студентов, мы подвергали анализу следующие показатели: участие студентов в научно-практических конференциях, в спортивных мероприятиях и творческих, таких как День факультета, различные фотоконкурсы и др.

Анализ полученных результатов диагностики стрессоустойчивости студентов показал, что 1,5 % студентов имеют высокий уровень устойчивости к стрессовым ситуациям и их здоровью ничто не угрожает. 61 % студентов имеют средний уровень стрессоустойчивости, который соответствует в меру напряженной жизни активного человека. Уровень стрессоустойчивости ниже среднего имеют 36 % студентов, что говорит о том, что стрессовые ситуации

оказывают немалое влияние на их жизнь, и студенты им не очень сильно сопротивляются. Низкий уровень стрессоустойчивости характерен для 1,5 % иностранных студентов и это говорит о том, что они очень уязвимы для стресса. В этом случае следует серьезно задуматься о своей жизни — не пора ли ее изменить, и подумать о своем здоровье.

По результатам диагностики направленности личности студента по 30 % студентов обладают личностной и деловой направленностью; 20 % иностранных студентов имеют коллективистскую направленность. Для 20 % студентов количество баллов, набранных по двум из трех вышеуказанных шкал, является одинаковым.

Для студентов с доминированием личностной направленности (направленность на себя) характерно преобладание мотивов собственного благополучия, стремления к личному первенству. Такой студент, чаще всего, бывает занят самим собой, своими чувствами и переживаниями и мало реагирует на потребности людей вокруг себя. В работе он видит, прежде всего, возможность удовлетворить свои притязания.

Деловая направленность (направленность на задачу) студентов отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками. Обычно такой студент стремится сотрудничать с коллективом и добивается наибольшей продуктивности группы, а поэтому старается доказать точку зрения, которую считает полезной для выполнения поставленной задачи.

Коллективистская направленность, или направленность на взаимные действия, является преобладающей у тех студентов, чьи поступки определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с товарищами. Такой студент проявляет интерес к совместной деятельности.

Данные, полученные в ходе диагностики мотивации обучения в вузе студентов, были обработаны, проанализированы и выявлено следующее:

преобладающим мотивом обучения иностранных студентов в вузе является приобретение знаний — 56 %. Для данных студентов характерно стремление к приобретению знаний, любознательность. Мотив овладения профессиональными знаниями характерен для 10 % студентов. Такие студенты стремятся овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества. Мотив приобретения диплома является преобладающим у 34 % иностранных студентов. Такие студенты имеют стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов.

Необходимо отметить, что преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею.

Данные, полученные в ходе диагностики причин учебного стресса студентов, свидетельствуют о том, что основными причинами возникновения стресса у студентов являются страх перед будущим и неумение правильно распорядиться ограниченными финансами. Наименьший показатель, среди указанных, имеет нежелание учиться и стеснительность, застенчивость. На наш взгляд преобладание показателя по первому пункту может быть связано с тем, что студенты, прибывшие в нашу страну из других государств, еще не имеют здесь постоянного места проживания, они не уверены в том, смогут ли получить гражданство в РФ. При условии, что студенты закончат вуз и получат гражданство, им необходимо будет искать новое место жительства. К тому же, многие из иностранных студентов планируют в ближайшем будущем семью, а некоторые студенты уже имеют ее и этот факт также накладывает свой отпечаток на тревогу по поводу будущего студентов.

Неумение студентов правильно распорядиться своими ограниченными финансами может быть связано с тем фактом, что до приезда в нашу страну и поступления в вуз студенты являлись материально зависимыми от родителей. Сейчас же родители находятся достаточно далеко от студентов, к тому же не все из родителей могут позволить высылать денежные средства,

так как уровень жизни, например, Узбекистана, — страны, из которой к нам на обучение в вуз приехало большинство иностранных студентов, несколько ниже, нежели в России.

При изучении результативности учебной деятельности иностранных студентов, мы анализировали оценки, которые получили студенты за зимнюю сессию. 60 % студентов сдали сессию на оценку «хорошо» и «отлично», 7 % студентов сдали сессию на оценку «удовлетворительно» и 33 % по итогам сессии имеют оценку «неудовлетворительно». Таким образом, большинство иностранных студентов заинтересованы в изучении дисциплин, которые предусматривает образовательная программа.

При анализе активности студентов, мы изучали степень участия студентов в общественной жизни вуза. В результате анализа данного показателя мы установили, что 67 % иностранных студентов участвуют в общественной жизни вуза, 33 % — не принимают в ней никакого участия. Студенты, проявляющие интерес к событиям, происходящим в вузе, принимают участие в студенческих научно-практических конференциях, спортивных мероприятиях, музыкальных конкурсах и др. Вышесказанное говорит о том, что иностранные студенты проявляют интерес не только к предметам, преподаваемым в вузе, но и к его жизни вне учебной деятельности.

Для статистической обработки данных нами был выбран метод ранговой корреляции Спирмена. По результатам корреляционного анализа показателей стрессоустойчивости студентов и направленности личности на дело (задачу) мы установили, что стрессоустойчивость иностранных студентов имеет значимую корреляционную связь с направленностью студентов на дело:  $r_{\text{СЭМП}} = -0,202$ ;  $p=0,05$ . Необходимо отметить также, что корреляция между данными показателями является отрицательной. Это говорит о том, что при увеличении количественного показателя направленности личности студента на задачу уровень его устойчивости к стрессовым ситуациям снижается. Это можно объяснить тем, что чем глубже студент включается в работу, тем он становится более уязвим для влияния на свою психику стресса.



По результатам корреляционного анализа показателей стрессоустойчивости студентов и мотива получения знаний при обучении в вузе мы установили, что стрессоустойчивость иностранных студентов имеет значимую корреляционную связь с мотивом получения знаний:  $r_{\text{сэмпл}} = -0,262$ ;  $p=0,05$ . Необходимо отметить, что корреляция между данными показателями является отрицательной. Это говорит о том, что при увеличении силы мотива получения знаний устойчивость студента к стрессовым ситуациям снижается. Это можно объяснить тем, что чем тщательнее и добросовестнее студент относится к изучаемым предметам, проявляя все больше любознательность, тем он сильнее подвержен влиянию на организм последствий стресса, так как, возможно, у него появляется тревога не понять какой-либо материал и, как следствие, получить на проверочной работе пониженный балл.

Проведя статистическую обработку полученных данных, можно говорить о том, что стрессоустойчивость влияет на успешное профессиональное становление иностранных студентов на данном этапе профессионального обучения в вузе, что проявляется в преобладании учебной мотивации, а именно мотива приобретения знаний, и доминировании деловой направленности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большинство иностранных студентов (61 %) имеют средний уровень стрессоустойчивости.

По 30 % студентов обладают личностной и деловой направленностью.

Преобладающим мотивом обучения иностранных студентов в вузе является приобретение знаний — 56 %.

Основными причинами возникновения стресса у студентов являются страх перед будущим и неумение правильно распорядиться ограниченными финансами.

Большинство (60 %) иностранных студентов сдали зимнюю сессию успешно - на оценку «хорошо» и «отлично».

Большинство студентов (67 %) участвуют во внеучебной деятельности вуза.

## Список литературы:

1. Авдошина А.В. Уровень стрессоустойчивости студентов разных специальностей. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://www.docme.ru/doc/7011/avdoshina-uroven.\\_-stressoustojchivosti-studentov-raznyh-spe...](http://www.docme.ru/doc/7011/avdoshina-uroven._-stressoustojchivosti-studentov-raznyh-spe...) (дата обращения 18.01.14).
2. Адаптация молодежи к иностранной культуре и учебной деятельности в зарубежной психологии [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=2530](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2530) (дата обращения 14.01.14).
3. Зобков В.А. Психология отношения и личности учащегося. Казань: Издательство Казанского университета, 1992. — 156 с.
4. Лондаджим, Тьерри. Социокультурная адаптация иностранных студентов, обучающихся в российских вузах: Автореф. дис. ...канд. соц. наук: 22.00.04 [Текст] / Т. Лондаджим // Ивановский государственный университет, Нижний Новгород, 2012. — 25 с.
5. Панферова Е.В. Формирование и развитие профессиональных установок как компонента профессиональной направленности будущего специалиста: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Е.В. Панферова // Издат-во Московского психолого-социального университета, М., 2012. — 24 с.
6. Социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.almavest.ru/ru/favorite/2011/10/12/251/> (дата обращения 17.01.14).
7. Сулова О.И. Формирование мотивационного компонента профессионального становления будущих педагогов-психологов: Автореф. дис. ...канд. п. наук: 13.00.08 [Текст] / О.И. Сулова // Саратовский государственный социально-экономический университет, Саратов, 2007. — 23 с.
8. Хуторная М.Л. Развитие стрессоустойчивости студентов в условиях интеллектуальных испытаний: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.13 [Текст] / М.Л. Хуторная // Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тамбов, 2007. — 25 с.

## **СЕМЕЙНЫЙ ДЕФЕКТ СОЦИАЛИЗАЦИИ КАК ОСОБЫЙ ПРОЦЕСС ВИКТИМИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА**

*Егорова Анна Евгеньевна*

*студент 1 курса магистратуры, факультета психологии, НГПУ*

*РФ, г. Новосибирск*

*E-mail: [egorelena@mail.ru](mailto:egorelena@mail.ru)*

*Руденская Юлия Евгеньевна*

*научный руководитель, канд. социол. наук, доцент кафедры общей психологии*

*и истории психологии НГПУ*

*РФ, г. Новосибирск*

В современном обществе институт семьи претерпевает колоссальные изменения, трансформации затрагивают как структуру семьи, так и особенности межличностных отношений. Традиционная семья рассматривалась как гарант благосостояния личности, источник оптимальных условий для становления личности ребенка.

В рамках социально-психологической виктимологии семья рассматривается как интерактивная система развития, от качества которой во многом зависит социальное качество личности [2].

Качество социализационного потенциала интерактивной системы семьи во многом зависит от качества межличностных отношений. В конструктивной семье коммуникация основана строится на любви и уважении, понимании и принятии, поддержке и взаимопомощи.

Интерактивная система семьи обладает собственной интерактивной культурой, которая в работах Е.В. Руденского разделяется на культуру выгоды и культуру достоинства [5].

Культура достоинства ориентирована на формирование личности как социального субъекта, личности, которая способна и готова к конструктивной социальной интеграции. Культура выгоды, напротив, формирует личности как жертву семейной интеракции, так как ребенок рассматривается не как самоцель, а средство купирования дефицитов родителей.

Деструкция семейных отношений приводит к неспособности интерактивной системы семьи реализовывать свои функции, рассмотрим их поподробнее.

Воспитательная функция семьи состоит в удовлетворении потребности родителей реализовать собственный воспитательный потенциал. В ходе выполнения воспитательной функции семья обеспечивает работу процессов социальной трансмиссии, усвоения социального опыта. Качество реализации данной функции во многом зависит от ролевой компетенции родителя. Дефицит родительской компетенции делает невозможным социокультурную трансмиссию в рамках интерактивной системы семьи.

Эмоциональная функция семьи — создание специфического эмоционального пространства в рамках семьи, которое позволяет осуществлять взаимообмен эмоциями, как бы «наполнять» друг друга позитивом. Данная функция позволяет личности ребенка, да и остальным членам семьи пережить трудные жизненные ситуации без деструктивных последствий. Если интерактивная система семьи деструктивна, то семья становится источником дистракции для личности ребенка [2].

Функция духовного (культурного) общения ориентирована на формирование системы ценностей у социализирующейся личности ребенка, которые создают каркас для общения, а также выполняют регуляционную функцию.

Функция первичного социального контроля — создание нормативного эталона. Который будет регулировать процесс социального функционирования ребенка. Однако, если нормы у родителя не сформированы, то он не сможет сформировать нормативный эталон у ребенка. А, напротив, будет его травмировать диссонирующими действиями.

Таким образом, беглый анализ функций семьи говорит нам о том, что интерактивная система семьи сегодня находится в состоянии прогрессирующей деструкции, что становится основанием для формирования такого феномена как «дефект социализации».

Дефект социализации является центральной категорией социально-психологической виктимологии — инновационного научного направления, разработанного Е.В. Руденским и его учениками.

В рамках социально-психологической виктимологии дефект социализации рассматривается как процесс формирования личности как жертвы. Личность «становится лишенной социализирующего знания, неспособной сконструировать базовые компетенции, необходимые ей для полноценного социального функционирования в обществе» [4, с. 4].

Опыт ребенка, приобретенный непосредственно в семье, в младшем возрасте становится подчас единственным критерием отношения ребенка к окружающему миру, людям [1]. Нарушение межличностных отношений в интерактивной системе семьи создают деструктивное основание для формирования личности ребенка как виктима, личности обладающей социально-психологической уязвимостью, неспособной к автономному и ответственному социальному функционированию [3].

Те дети, которые подвергались коммуникативной травматизации в семье, лишены чувства безопасности, необходимого для их нормального развития. Любой вид коммуникативной травмы ведет к самым разнообразным последствиям, но их объединяет одно — конструктивный процесс социализации замещается деструктивным процессом виктимизации личности. При этом существует и социальная опасность явления виктимизации, помимо деструкции социального качества развивающейся личности, многие взрослые, пережившие в детстве жестокое обращение от своих родителей, проецируют такое же отношение на своих детей [1].

В каждом возрастном периоде социализации существуют типичные опасности, столкновение с которыми с большой долей вероятности может привести человека к виктимизации. Например, в дошкольном возрасте это алкоголизм и асоциальный образ родителей, дефекты развития; социальная депривация; а в подростковом периоде влияние «плохой» компании, неуспеваемость в школе, ранняя беременность и т. д.

Степень влияния этих и других опасностей в определенный период жизни человека на его социализацию, зависит не только от объективных обстоятельств, но и от характеристик конкретной личности. Безусловно, есть опасности, жертвой которых может стать любой человек, но и в этом случае масштабы последствия столкновения с ними будут обусловлены его индивидуальными особенностями.

В числе жертв неблагоприятных условий социализации часто выступают инвалиды; дети, подростки, юноши с различными дефектами и отклонениями; сироты и другие категории детей, находящиеся на попечении государства или общественных организаций.

Сюда же относятся дети и подростки с пограничными психическими состояниями и с акцентуациями характера; дети мигрантов, метисов; дети из неблагополучных семей и др. Названные типы жертв далеко не всегда представлены «в чистом виде». Зачастую первичный дефект, отклонение от нормы или какое-то объективное жизненное обстоятельство ведут к перестройке жизненной позиции, формируют неадекватное или ущербное отношение к миру и к себе, меняют ход формирования личности.

Таким образом, родительское воспитание или его отсутствие имеют непосредственное влияние на развитие ребенка и его адаптацию в социуме. Любые отклонения во взаимодействии родителей с детьми приводят к негативным последствиям. В данном случае требуется специальная работа, связанная с девиктимизацией личности как родителя. Так и личности ребенка.

### **Список литературы:**

1. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. — 320 с.
2. Руденская Ю.Е. Факторы Онтогенетической виктимизации личности в интерактивной системе семьи// Сибирский педагогический журнал. — № 3. — 2013. — С. 180—184.

3. Руденская Ю.Е. Деструкция семейного общения как генетический источник виктимизации личности ребенка//Семья в XXI веке: материалы международного экспертного симпозиума (28 ноября — 2 декабря 2013 г.) Новосибирск: Манускрипт, 2013.
4. Руденский Е.В. Дефект социализации личности как базовая категория педагогики критического конструктивизма. Введение в социально-генетическую виктимологию/ Е.В. Руденский, Ю.Е. Руденская. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. — 252 с.
5. Руденский Е.В. Концептуальное введение в культурно-генетическую виктимологию. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. — 180 с.

## ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

***Мартынова Виктория Евгеньевна***

*студент 3 курса, кафедра общей психологии и истории психологии НГПУ,  
РФ, г. Новосибирск  
E-mail: [viki8329@yandex.ru](mailto:viki8329@yandex.ru)*

***Руденская Юлия Евгеньевна***

*научный руководитель, канд. социол. наук, доцент НГПУ,  
РФ, г. Новосибирск*

Переход на новые образовательные стандарты поставил перед педагогами и психологами актуальную задачу — организация образовательного процесса в высшей школе на основании принципов компетентностной парадигмы. Компетентностная парадигма предполагает не только изменение содержания и структуры образовательного процесса (акцент делается на активности самого студента и увеличивается объем самостоятельной работы), но и кардинальное изменение цели образовательного процесса — компетентная личность выпускника.

В процессе обучения в вузе учебно-профессиональная деятельность становится важной сферой самовыражения студента. Студент в процессе обучения реализует свои когнитивные потребности (познавательные) через учебную деятельность. Поэтому проблема самореализации личности в вузе очень актуальна, так как без нее невозможно реализовать принципы компетентностной парадигмы (студент не сможет сформировать компетентность без проявления собственной активности, в том числе в познавательной сфере). Явлению самореализации личности студента в вузе посвящен ряд работ, например, Л.В. Цуриковой, Т.И. Барышниковой, и др. [1; 5]

В рамках нашей работы самореализация рассматривается, как стремление личности реализовать свой внутренний потенциал и найти место в социуме. Познавательная потребность же трактуется как стремление личности к процессу познания. Это очень важная потребность человека, благодаря



которой он развивается, обретая новые знания, навыки, при этом реализуя себя в дальнейшем.

Нами был проведен небольшой пилотажный опрос среди студентов нескольких вузов г. Новосибирска (НГПУ, НГУ, НГТУ, НГАУ). Было опрошено 20 студентов. Студентам задавался следующий вопрос: «Где по-вашему мнению самореализуется студент в настоящее время?». Ответы были следующие: «В клубе. Также в спорте, на сцене» — Артем, 4 курс, НГТУ. «В спорте, конечно! Я играю в футбол и считаю это главным в своей жизни! А учеба подождет» — Алексей, 3 курс, НГПУ. «В своих увлечениях, хобби» — Оксана, 2 курс, НГУ. «Мне кажется, что студенты не хотят учиться. И занимаются всем, кроме учебы. Вот на собственном примере могу сказать: мне тяжело себя заставить учиться, мне кажется это неинтересным. Гораздо интереснее пойти погулять, посидеть в интернете, посмотреть фильм, но не эта курсовая. Она для меня как обуза, лишь бы поставили уже эту «тройку» и я буду счастлива» — Алена, 4 курс, НГАУ. «В спорте, в различных студенческих отрядах, волонтерских движениях, научно-исследовательской деятельности и в музыке» — Мария, 3 курс, НГПУ.

Таким образом, наш небольшой пилотаж показал, что всего два студента сделали упор на учебную деятельность, остальные 18 совершенно не связывают самореализацию с учебной деятельностью, что удивительно, ведь учебная деятельность занимает максимальное время в жизненном пространстве студента. Мы понимаем, что данные цифры не могут претендовать на высокую репрезентативность, но эскиз проблемы на лицо — **на сегодняшний день есть основания говорить о том, что учебная деятельность студентов — не главная сфера для самореализации.**

На первом месте в жизненном пространстве студентов находятся развлечения: хождение по клубам, прогулки, общение в социальных сетях и пр. (гедонистическая установка). На следующем месте находятся хобби: занятие спортом, увлечения музыкой и изобразительным творчеством. Познавательные потребности у многих студентов стоят на последних местах и т. д. Особый

интерес составляет в этом контексте явление интеллектуальной пассивности личности студента, которая создает в системе российского образования парадоксальную ситуацию. «Суть парадокса состоит в том, что система образования в идеале ориентирована на формирование когнитивной компетенции развивающейся личности, но именно система образования становится инкубатором интеллектуально пассивных личностей» [4, с. 78].

Многие студенты в процессе обучения в ВУЗе овладевают приемами умственного труда путем проб и ошибок (так как не всегда школа обеспечивает их всеми необходимыми инструментами), при этом часто заимствуя у других студентов не всегда правильные способы и приемы учения. Также часто идет заимствование не просто способов и приемов учения, а полностью чужого интеллектуального труда. Так называемый процесс «списывания», то есть полное копирование работы другого человека. Студенты при этом оперируют следующей логикой: «легче списать, чем писать самому, у меня на это не хватает времени». Студенты не считают нужным выделять время для интеллектуальной деятельности. Потребность самореализовываться за счет учебной деятельности оказывается минимальной.

Следующей причиной может быть поиск студентом шаблона, готового варианта решения, не используя при этом собственные возможности мышления. Может быть такое, что студент попросту не осознает возможностей своего мышления применимо к учебной деятельности. Такое часто бывает у студентов, которые в школе были отличниками, и привыкли все делать по шаблону, который дает учитель. Учебная деятельность в вузе предполагает развитие индивидуального мышления, активизации творческого мышления. Студент ищет готового шаблона, «разжеванного и разложенного по полочкам», а его нет. Вследствие этого возникают трудности и нежелание выполнять учебные задачи, ведь нет понимания способов своего учения и механизмов познания.

Также причиной может быть формирование так называемого «клипового мышления». Об этом феномене впервые заговорил Ф.И. Гиренок, профессор

кафедры философской антропологии МГУ. При клиповом мышлении окружающий мир превращается в мозаику разрозненных фактов и явлений, которые не связаны между собой. Он пишет о том, что скорость смены события так велика, что извлечь смысл из них становится почти невозможно [2]. Вследствие этого человек живет в мире, где очень много информации, между которыми нет логической связи. Человек живет в мире, который не учит его понимать связи между происходящими событиями. Он не умеет их видеть, не умеет глубоко исследовать какое-либо явление, видя истинные причинно-следственные связи. Возьмем ситуацию, в которой студенту предлагается сравнить два явления. Он делает таблицу, в которой в одной колонке записывает признаки одного явления, во второй - признаки второго явления, при этом не сопоставляя их. В его сознании существует одно явление и существует второе явление, а связей между ними нет.

Студент описывает каждое явление ОТДЕЛЬНО. Он не сравнивает эти признаки между собой, потому что неспособен глубоко увидеть и проработать эти связи. Современный информационный мир этому не учит. Он учит быстро улавливать информацию, улавливать изменения, принимать их, но не смысл, который они несут. Еще хотелось бы отметить, что студенты часто не делают обобщающий вывод в заключении о сравнении. Не могут вычленить главное, подвести итог своей работе. Эта неспособность видеть главное также может иметь корни «клипового» мышления (так как формируется невозможность в огромной информационном потоке увидеть главное). Студент при этом может получить неудовлетворяющую его отметку, и это может приводить к значительной потере им познавательного интереса.

Еще одна причина интеллектуальной пассивности современных студентов, которую мы выделили, - это обесценивание образования. Образование уже не имеет ценности, как было ранее. Обесценивание стало возникать вследствие широкой доступности высшего образования. Сейчас абитуриент имеет возможность поступить практически в любой вуз. Он не ценит то, что имеет возможность получать более широкий спектр знаний по той или иной

специальности. Это принимается, как должное. В современном понимании студентов нет представления, что нужно добиться поступления в вуз, то есть прилагать для этого определенные усилия, связанные с активной интеллектуальной деятельностью. «Я окончу школу, мама и папа заплатят за институт, и я пойду учиться». Или «наберу немного баллов по ЕГЭ и пойду, куда возьмут». Нет понимания высшего образования как особой ценности, как применения своих познавательных способностей и реализации себя в вузе.

Также одной из внешних причин является пропаганда из образа «ленивого студента», который не готовится к сдаче сессии и «выклянчивает» с преподавателей отметку. Зачем стараться в течение семестра, если можно выучить за день до сдачи экзамена. Студенты, идентифицируясь с данным образом, перенимают поведенческие реакции, а главное, способы и приемы учебной деятельности, которые, как мы видим, не способствуют активной самореализации.

Таким образом, в процессе теоретизирования мы выявили ряд факторов, которые указывают на обесценивание студентами возможности к самореализации в образовательном процессе ВУЗа. Когнитивная сфера студентов все чаще описывается с позиции интеллектуальной пассивности, нежели с позиции активной когнитивной деятельности.

Нами было проведено небольшое исследование, направленное на выявление познавательных потребностей современных студентов. Так как наша работа не претендует на фундаментальность, а более имеет проблемно-ориентированный характер, то мы воспользовались опросником Самоактуализации (Л. Гозман, М. Кроз) и выделили из него вопросы по шкале Познавательная потребность [3]. Далее мы провели исследование среди 120 студентов, из которых 30 студентов 1 курса, 30 студентов 2 курса, 30 студентов 3 курса и 30 студентов 4,5 курсов. Возраст испытуемых — от 18—23 лет.

Для сравнения результатов разных курсов, было рассчитано среднее значение для каждого курса (в баллах, максимальное кол-во — 11). Результаты:

1 курс — 5,5 б., 2 курс — 6 б., 3 курс — 5 б., 4,5 курсы — 7 б. Таким образом, можно наблюдать сниженный уровень познавательных потребностей у всех курсов. Следовательно, студенты не стремятся к самореализации в ВУЗе.

Среднее значение студентов 1 курса — 5,5 б., возможно, потому, что происходит адаптация к требованиям ВУЗа, а также приходит понимание профессии, которую ты выбрал (вследствие этого несколько человек обычно отчисляется). Среднее значение студентов 2 курса — 6 б., результат немного выше 1 курса. Это можно объяснить тем, что студенты с очень низкой учебной мотивацией отчисляются, и на 2 курсе человек способен сознательно понять, сможет ли он самореализовываться в учебной деятельности или нет. У 3 курса среднее значение значительно ниже остальных курсов. Это может быть связано с нежеланием выполнения более сложных учебных задач, таких как курсовые работы, написание статей и др. И на 4—5 курсе среднее значение возрастает до 7 б., так как те, у кого низкая познавательная потребность скорее всего отчислились и процесс самореализации происходит в другой среде.

Таким образом, своим исследованием нам удалось обозначить проблему самореализации студентов в образовательном процессе ВУЗа. На сегодняшний день учебная деятельность не является главной сферой самореализации студента, вследствие этого уровень познавательных потребностей оказывается сниженным. Познавательные потребности занимают низкий ранг в иерархии потребностей студентов, и данная проблема не имеет тенденцию к разрешению, с каждым годом приобретая более острый характер.

### **Список литературы:**

1. Барышникова Т.И. Педагогические условия развития способности к самореализации у студентов вуза: На материале изучения иностранного языка: автореф. дис. канд. пед. Наук. Хабаровск, 2002. — 26 с.
2. Гиренок Ф.И. Удовольствие мыслить иначе. М.: Академический проект, 2008. — 240 с.
3. Гозман Л.Я., Кроз. М. Измерение уровня самоактуализации личности // Социально-психологические методы исследования супружеских отношений. М.: Издательство МГУ, 1987. — С. 91—114

4. Руденская Ю.Е. Интеллектуальная пассивность развивающейся личности как фактор риска современного российского общества// Психологические аспекты социализации личности в условиях современного образования: сб. ст. III Всероссийской научно-практической конференции /отв. ред. С.А. Еланцева. Ишим: Изд-во ИГПИ им. И.П. Ершова, 2013. — С. 76—84.
5. Цурикова Л.В. Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности: дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. Белгород, 2008. — 204 с.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНОЙ БЕСПОМОЩНОСТИ И УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОДАВЦОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ**

*Матвеева Татьяна Александровна*

*студент магистратуры 6 курса, кафедра психологии ЧелГУ,*

*РФ, г. Челябинск*

*E-mail: [t89514727305@yandex.ru](mailto:t89514727305@yandex.ru)*

*Веденеева Екатерина Владимировна*

*научный руководитель, канд. психол. наук, доцент, кафедра психологии ЧелГУ,*

*РФ, г. Челябинск*

Изучение вопросов, связанных с успешностью профессиональной деятельности, является одной из актуальных теоретических и научно-прикладных задач современной науки и практики. Это вызвано острой необходимостью в определении того, что служит основанием профессиональной успешности, какие внутренние механизмы регулируют поведение успешного профессионала, каким образом можно помочь личности в решении проблемы профессиональной самореализации.

Ряд ученых, таких как Р. Артур, М.А. Дмитриева, С.И. Ефремова, Е.А. Климов, Н.А. Лаврова, А.К. Маркова, С.А. Пакулина, Н.В. Самоукина, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, Ю.Е. Якуниной и др. занимались решением данной задачи.

Известно, что для каждой профессии определяется особый набор критериев, определяющих успешность профессиональной деятельности. Особый интерес вызывает изучение критериев, детерминирующих успешность профессиональной деятельности продавцов-консультантов. Такие авторы, как Е. Баранова, В.А. Бодров, А. Левитас, Т.Л. Миронова, Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников, А.В. Фонарев в результате проведенных исследований, выделяли собственные критерии, определяющие успешность профессиональной деятельности продавцов-консультантов.

В современной психологии все чаще ученые затрагивают проблему беспомощности.

Изучением беспомощности занимались как отечественные, так и зарубежные ученые. Изначально в зарубежной психологии беспомощность рассматривалась как состояние (выученная беспомощность) (Л. Абрамсон, М. Селигман, Дж. Тисдейл и др.). В отечественной психологии уже в 90-е гг. было предложено рассмотрение беспомощности не только как состояния (выученная беспомощность) (Н.А. Батулин, И.В. Девятковская, В.В.Г. Ромек, С. Ротенберг), но и как устойчивого специфического образования личностного уровня, включающее в себя сочетание определенных личностных особенностей, пессимистического атрибутивного стиля и устойчивых невротических нарушений, которое получило название личностной беспомощности (Е.В. Веденева, Е.В. Забелина, Д.А. Циринг, Ю.В. Яковлева и др.) [1].

Не смотря на большое внимание со стороны ученых на личностную беспомощность, тем не менее, данная тема изучена не до конца. Так в настоящее время не выявлена взаимосвязь личностной беспомощности с успешностью профессиональной деятельности продавцов-консультантов.

Выученная беспомощность рассматривается М. Селигманом как состояние, возникающее в качестве реакции на неподконтрольные для человека события [3].

Исходя из данной интерпретации М. Селигман ввел понятие стиля атрибуции [3; 4].

Стиль атрибуции (стиль объяснения) — это предположение того, что в процессе жизни у человека складывается определенная устойчивая манера объяснять причины происходящего, и когда он сталкивается с теми или иными событиями или результатами деятельности, он приписывает им причины в соответствии со сложившимся стилем атрибуции [5].

М. Селигман выделил в своей теории выученной беспомощности два стиля атрибуции — оптимистический и пессимистический.

Человек, имеющий оптимистический атрибутивный стиль, верит, что неприятности временны, происходят только в одной сфере жизни и виной



тому внешние обстоятельства, позитивные же события имеют постоянный характер, происходят в разных сферах жизни и причиной тому — мы сами.

Человек с пессимистическим стилем атрибуции, полагает, что неприятности будут длиться вечно и происходить во всех сферах жизни, причем винит он в происходящем себя, хорошее для него — временно, случается только в ограниченной области жизни благодаря стечению обстоятельств [3].

В современной психологии беспомощность рассматривают не только как состояние (то есть выученная беспомощность), но и как устойчивое специфическое образование личностного уровня, включающее в себя сочетание определенных личностных особенностей, пессимистического атрибутивного стиля и устойчивых невротических нарушений, которое получило название личностной беспомощности, автором которой является Д.А. Цириг [6]. Среди отечественных психологов данную точку зрения поддерживают Е.В. Веденева, Е.В. Забелина, Ю.В. Яковлева и др.

Таким образом, одним из современных направлений, является концепция личностной беспомощности, разработанная Д.А. Цириг. В основе данной концепции лежит разграничение ситуативной беспомощности (как временного состояния, возникающего из-за невозможности добиться желаемого, фрустрации, серии неудачных попыток и т. д.) и беспомощности как устойчивого комплексного образования личностного уровня (включающего определенный набор устойчивых личностных характеристик — симптомокомплекс).

Исследования, проведенные Д.А. Цириг, свидетельствуют о наличии устойчивой структуры личностной беспомощности, которая состоит из четырех основных компонентов [6]:

- волевого;
- мотивационного;
- эмоционального;
- когнитивного.

Данные вышеперечисленные компоненты неразрывно связаны между собой.

Успешность профессиональной деятельности относится к сложно-структурированным явлениям, зависящим как от внешних, так и от внутренних факторов (мотивация, профессионально важные качества, знания, умения, навыки, психофизиологические и социальные характеристики и т. д.) [2]. Выявление этих характеристик, их диагностика и прогнозирование являются залогом успешности профессиональной деятельности, осуществления эффективной и надежной работы как сотрудника, так и предприятия (организации, учреждения).

Успешность профессиональной деятельности представителей различных профессий имеет свои специфические детерминанты [2]. Для определения ведущих детерминирующих успешность профессиональной деятельности личностных качеств и объективных условий ее реализации необходимо в первую очередь иметь представление о специфике данной деятельности.

Продавец — консультант может быть успешен в профессиональной деятельности при наличии соответствия им объективным и субъективным критериям соответствующих данной профессии, где не последнее место имеют и психологические характеристики человека.

В профессиональной деятельности продавца — консультанта большую роль играет его личность, выступая основным средством воздействия на личность другого человека (клиента).

Личностная беспомощность, как одна из характеристик личности может тем или иным образом влиять на успешность профессиональной деятельности.

Опираясь на исследования, проведенные Д.А. Циринг [6] которые свидетельствуют о личностной беспомощности состоящей из четырех основных компонентов (волевого, мотивационного, эмоционального и когнитивного) и исследования, проведенные Ю.Е. Якуниной [7] которая выделила личностные компоненты профессиональной успешности в деятельности типа «человек-человек» (мотивационный компонент, нравственный

компонент, интеллектуально-творческий компонент, эмоционально-волевой компонент, способности, волевая регуляция поведения) можно предположить, что каждый из этих компонентов, входящих в структуру личностной беспомощности может тем или иным образом быть связан с успешностью профессиональной деятельности сотрудников различных профессий, в том числе и продавцов-консультантов.

Так, говоря о волевом компоненте личностной беспомощности продавцов-консультантов для успешной профессиональной деятельности необходимы: смелость, целеустремленность, устойчивость к отказам клиентов.

Соответственно безынициативность, нерешительность, не умение настоять на своем ведет к отрицательным результатам в профессиональной деятельности, а тем самым к снижению эффективности деятельности всего предприятия.

Для успешной профессиональной деятельности продавца-консультанта также не мало важным является мотивационный компонент, который включает в себя мотивацию достижения успеха, интернальный локус контроля, потребность в достижении результата деятельности, трудолюбие, лидерские потребности, самостоятельность.

Снижению успешности профессиональной деятельности продавца-консультанта способствуют мотивация избегания неудач, экстернальный локус контроля, недостаточной сформированностью ценностных ориентаций, низкая самооценка.

Эмоциональный компонент успешности профессиональной деятельности продавцов-консультантов включает в себя стрессоустойчивость, уверенность в себе, эмпатия, общительность, чувство юмора, способность к саморегуляции чувств, позитивный настрой к окружающим.

Отрицательным образом на успешность профессиональной деятельности продавцов-консультантов, с точки зрения эмоционального компонента, сказывается замкнутость, депрессия, фрустрированность, ранимость, тревожность и равнодушие.

Когнитивный компонент также необходимо учитывать для успешности профессиональной деятельности продавцов-консультантов, который включает в себя оптимистический атрибутивный стиль, высокий уровень креативности, владение профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне (высоко сформированные профессиональные знания, умения и навыки), способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие), владение знаниями и приемами творческого самовыражения и саморазвития, умение актуализировать потенциал своей личности и организации в целом, владение знаниями и средствами противостояния профессиональным деформациям личности.

И соответственно, пессимистический атрибутивный стиль, ригидность мышления, низкий уровень сформированности профессиональных знаний, умений и навыков приводит к отрицательным результатам профессиональной деятельности, а тем самым к снижению эффективности деятельности всей организации.

Таким образом, исходя из исследований Д.А. Цириг [6] и Ю.Е. Якуниной [7] можно предположить, что личностная беспомощность имеет взаимосвязь с успешностью профессиональной деятельности продавцов-консультантов.

Для исследования взаимосвязи личностной беспомощности и профессиональной успешности было проведено эмпирическое исследование.

В качестве выборки были представлены продавцы-консультанты в возрасте от 18 до 35 лет в общем количестве 77 человек.

Базой исследования выступила мебельная компания «Dommi».

В ходе исследования была определена главная цель - выявить взаимосвязь личностной беспомощности и профессиональной успешности продавцов-консультантов. Для достижения цели исследования был проведен кластерный анализ, где были выделены две группы продавцов-консультантов: высокоуспешные и неуспешных в профессиональной деятельности.

Для группы продавцов-консультантов с неуспешной профессиональной деятельностью свойственны низкие показатели профессиональной успешности, а именно такие сотрудники имеют низкий уровень продаж, поверхностные взаимоотношения, не принимают инициативы на себя, имеют узкий круг общения, и им достаточно трудно общаться с клиентами.

Продавцы-консультанты с высоким уровнем профессиональной успешности имеют высокие коммуникативные способности, постоянная потребность в общении, проявляют инициативу широкий круг общения, легкость вступления в контакт, ориентированы на клиента.

Также были выделены с помощью кластерного анализа группы продавцов-консультантов с личностной беспомощностью и с самостоятельностью.

Продавцы-консультанты с личностной беспомощностью стремятся к избеганию неудач, боятся быть отвергнутыми другими людьми, не удовлетворены работой, тревожны, депрессивные, имеют пессимистический атрибутивный стиль, замкнуты в общении, робкие, имеют низкий уровень самоконтроля.

Продавцы-консультанты с самостоятельностью смелые, имеют высокий уровень самоконтроля, стремятся к достижению успеха, стремятся к окружающим людям, удовлетворены работой, имеют высокий уровень интернальности, стремятся к принятию риска, имеют оптимистический атрибутивный стиль, открыты в общении.

Для определения различий по исследованным переменным первых двух кластеров было проведено сравнение средних значений методом t-критерия Стьюдента.

С помощью выделенных кластеров высокоуспешных и неуспешных продавцов-консультантов и продавцов с личностной беспомощностью и самостоятельностью для сравнения был проведен метод U-Манна-Уитни. В результате была выявлена достоверность полученных кластеров.

В итоге была выявлена взаимосвязь между личностной беспомощностью и успешностью профессиональной деятельности продавцов-консультантов методом корреляции К. Пирсона.

Таким образом, по результатам проведенного исследования было выявлено, что продавцы-консультанты с личностной беспомощностью в меньшей мере стремятся к избеганию неудач, боятся быть отвергнутым другими людьми, в отличие от самостоятельных продавцов-консультантов которые менее удовлетворены работой, у них более выраженная личностная тревога и депрессивность. Продавцы-консультанты с личностной беспомощностью менее замкнуты в общении, робкие, имеют более низкий самоконтроль.

Продавцы-консультанты, характеризующиеся самостоятельностью, имеют более высокий уровень успешности профессиональной деятельности. Для них характерна в большей степени мотивация достижения успеха, отличаются высоким уровнем самоконтроля, более смелые. Самостоятельные продавцы-консультанты более открыты в общении, для них характерна большая удовлетворенность работой, в отличие от продавцов-консультантов с личностной беспомощностью.

### **Список литературы:**

1. Веденеева Е.В. Исследование успешности ведущей деятельности у испытуемых с личностной беспомощностью на разных возрастных этапах // Сибирский психологический журнал. — 2009. — № 31. — С. 81—84.
2. Пряжников Н.С. Мотивация трудовой деятельности. М.: ИПП; Воронеж: МОДЭК, 2008. — 272 с.
3. Селигман М.Э. Как научиться оптимизму. Советы на каждый день. пер. с англ. М.: Вече, 1997. — 432 с.
4. Селигман М.Э. Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье и смысл жизни. пер. с англ. М.: София, 2006. — 368 с.
5. Циринг Д.А. Психология выученной беспомощности: учеб. пособие. М.: Академия, 2005. — 120 с.
6. Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. М.: Академия, 2010. — 410 с.
7. Якунина Ю.Е. Субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «человек-человек»: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03/ Якунина Юлия Евгеньевна. М., 2004. — 175 с.

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЦЕННОСТЕЙ ОТНОШЕНИЯ  
К ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ  
В ЭЛЕКТОРАЛЬНЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЯХ ГРАЖДАН**

*Пуэртас Савина Даниэла Клавдия*  
*аспирант, Институт социальной и политической психологии НАПН,*  
*Украина, г. Киев*  
*E-mail: [daniela\\_puertas@ukr.net](mailto:daniela_puertas@ukr.net)*

*Полунин Алексей Васильевич*  
*научный руководитель, д-р психол. наук,*  
*старший научный сотрудник ИСПП НАПН Украины,*  
*Украина, г. Киев*

В данной статье перед авторами поставлен вопрос о том, каким образом отношение к природе и экологии проявляется на уровне такой формы поведения как электоральный выбор. В роли промежуточной переменной между этими двумя составляющими мы рассматриваем ценности. Подтверждение данного тезиса мы находим в ряде работ. Например, М. Райпсед рассматривает ценности как структуру, которая регулирует повседневные представления и поведение людей, связанное с окружающей средой.

В настоящее время в экологической психологии накоплен значительный теоретический и эмпирический опыт изучения связи ценностей с экологически релевантным поведением. Основой для современных исследований этого вопроса следует считать в первую очередь теорию базовых человеческих ценностей Ш. Шварца. На данный момент в зарубежных и отечественных публикациях теория базовых человеческих ценностей Ш. Шварца достаточно хорошо описана и проанализирована. Поэтому предлагаем остановиться на том, как в ценностях отображается отношение к природе.

В теории Ш. Шварца, отношение к окружающей среде интегрировано в ценностном типе универсализм, центральная цель которого — понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы [4]. Ценности универсализма являются производными от потребностей выживания групп и индивидов, которые становятся необходимыми при вступлении людей

в контакт с кем-либо вне своей среды или при расширении первичной группы [2]. В публикациях Ш. Шварца с соавторами 2012—2013 года были приведены данные об уточнении модели структурной организации ценностей [4]. Результаты дополнения модели коснулись и ценностей блока универсализм, который при проведении конфирматорного факторного анализа был разделен на три блока: забота о природе (сохранение природной среды) и забота о других (стремление к равенству, справедливости и защиты всех людей), толерантность (принятие и понимание тех, кто отличается от тебя). Данные согласуются с мнением П. Стерна, который подчеркивает необходимость разделять альтруистические и биосферные ценности, как значение гуманизма и внутренней ценности окружающей среды [5]. В работах И.В. Кряж, мы находим дополнительные подтверждения данного вывода [2]. Автор при использовании конфирматорного факторного анализа, провела сравнение двух факторных моделей, в которых альтруистические и биосферные ценности задают содержание одного фактора, и модели в которой данные ценности входят в различных факторов.

В результате было получено 4 фактора, которые мы предлагаем рассмотреть.

*Фактор социального доминирования* объединил ценности мотивационного типа власти (власть, благосостояние, авторитет) и ценность удовольствие (удовлетворение желаний). Фактор открытости изменениям образован ценностями интересной жизни, разнообразием изменчивой жизни, свободы. *Фактор самотрансцендентности* заданный ценностями мудрости, единства с природой, прекрасного, творчества, внутренней гармонии и духовной жизни. Фактор социальной гармонии заданный ценностями четырех мотивационных типов: универсализма (мир, справедливость, равенство); безопасности (социальный порядок, национальная безопасность, услужливость, защита семьи); конформности (вежливость, самодисциплина); традиции [2]. Результаты факторного анализа показали экологическое значение двух ценностных кластеров: субъективная ценность социальной гармонии



обуславливает значимость для человека экологически безопасной среды, а ориентация на самотрансценденцию подразумевает признания внутренней ценности природы. Экологическое значение двух других ценностных кластеров до конца не раскрыто.

В социальном контексте, субъективная значимость ценностей экологической безопасности проявляется в публичном проявлении своей обеспокоенности, повышает социальные и эмоциональное обязательство по защите природы [2]. Результаты нашего анализа, дают право утверждать, что значимость экологических ценностей проявляется, в том числе в особенностях политического выбора человека. В настоящее время в отечественной и зарубежной политико-психологической литературе довольно трудно найти исследования, которые изучают психологические особенности проэкологического электорального выбора. Однако, мы находим примеры, когда особенности функционирования общества связывают с ценностями универсализма. Так, В.Ф. Шаповалов пишет, что между властью, особенностями культуры и общественным мнением всегда существует внутренняя связь. Более того, данный вопрос не требует дополнительного доказательства, в отличие от вопроса насколько общество нуждается в опоре на культурные ценности. Автор связывает ценности универсализма, как равноправие и толерантности, с твердой опорой либерализма — «Либерализм существует лишь там, где право существует как право универсальное, то есть где двойной стандарт неприемлем и морально осуждается» [3]. Таким образом, представления граждан о ценности человека, независимо от достатка и должности, является обязательным требованием к развитию либерализма, и как следствие формирование электорального выбора, что согласуется с данным представлением.

С. Рейнхардт и Ф. Тильманн при анализе взаимосвязи политических ориентации, форм электоральной участия и ценностных ориентаций отмечают, что ценности универсализма, как значение равноправия и толерантности, является основой демократии и правонаправленного электорального выбора.

Более предметно, ценности универсализма и значимость природы выражается в электоральном предпочтении партий с идеологией «зеленых». Немецкий исследователь Ф. Мюллер-Ромель в 80-х годах XX века проводил исследование субъективного значения идеологии Партии зеленых для избирателей в Германии, которая за довольно короткий срок отвоевала значимые позиции в немецком Бундестаге [6]. Автор приходит к выводу, что партия зеленых привлекла внимание электората с определенными особенностями ценностей с учетом образовательных и социальных характеристик избирателей. Избиратели «зеленых» являются преимущественно представителями среднего класса, которые задействованы в сфере предоставления услуг и не имеют прямого контакта с экономикой кризисного управления и не имеют опыта промышленного конфликта между работником и работодателем.

Интересное наблюдение, что в начале своего развития «зеленые» привлекали внимание довольно маргинальных, протестных электоральных групп, которые выражали свою электоральную позицию путем голосования за самые незнакомые кандидатуры. В более современной литературе электоральный выбор «зеленые» (термин объединяющий политические силы с проэкологическую идеологическую систему) связывают с развитием ценностей постмодерна, когда вопросы экономического обеспечения реализованы на таком уровне, что не нуждаются в повышенной активности для собственной реализации, и люди переключаются на реализацию потребностей более высокого уровня. По нашему мнению, развитие рейтинга проэкологических политических партий связан как с развитием постиндустриальных ценностных приоритетов, а также с достаточно понятной идеологической составляющей деятельности «зеленых», которая выражается в основном в обеспечении людей безопасной с экологической точки зрения условий жизни и толерантного отношения к другим видам. Благодаря чему у электората есть возможность символически сопоставления свои ценности с целями политической деятельности партий данной направленности.

## Список литературы:

1. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. СПб.: Речь, 2004. — 70 с.
2. Кряж И.В. Психология глобальных экологических изменений: [монография] / И.В. Кряж. Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2012. — 512 с.
3. Шаповалов В.Ф. Либеральное государство и универсализм культуры / В.Ф. Шаповалов // Социологические исследования. 1995. — С. 107—115/
4. Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России / Ш. Шварц // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2012. — Т. 9. — № 1. — С. 43—70.
5. Stern P.C. Values, belief sand proenvironmental attitude for mation to war demergent attitud eobjects / Paul C. Stern, Thomas Dietz, Linda Kalof, Gregory A. Guagnano // Journal of Applied Social Psychology. — 1995. — Vol. 25. — p. 161—166/
6. Ferdinand Muller-Rommel Die grunen im Lichte von neuesten Ergebnissen der Wahlforschung / Muller-Rommel F. // West European Politics. 1982. Volume 5, Issue 1. p. 125—141[Электронный ресурс] M. Barnea – Israel: The Hebrew University of Jerusalem, 2003. Режим доступа: <http://www.tandfonline.com>

## **ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ**

**Скибина Виктория Борисовна**

*студент 3 курса факультета психологии НИУ «БелГУ»,  
РФ, г. Белгород  
E-mail: [nesvitskya@yandex.ru](mailto:nesvitskya@yandex.ru)*

**Цуркин Владислав Александрович**

*научный руководитель магистр психологии, асс. кафедры общей и клинической  
психологии НИУ «БелГУ»,  
РФ, г. Белгород*

Высокий уровень развития креативности становится необходимым условием успешного функционирования личности в современном мире. Этим обстоятельством объясняется актуальность и потребность как проведения специальных исследований, так и введения инноваций в области изучения креативных возможностей человека и их связи с самоактуализацией. Логично предположить, что креативный человек старается как можно полнее самоактуализироваться, реализовать свои способности и амбиции, что может обуславливать его творческую направленность, межличностную чувствительность, способность целостно воспринимать окружающий мир и собственное бытие. К сожалению, реализовать наш заложенный природой потенциал на все сто процентов — это задача не просто сложная, а даже невозможная. И поэтому развитие креативности открывает широкие горизонты для развития и совершенствования личности в целом.

Самоактуализация представляет собой переключение, превращение из состояния возможности в состояние ее реализации, поэтому смысл самоактуализации состоит в «проявлении» личности через саморазвивающую деятельность. «Проявить себя» означает осознать свои возможности, способности, а затем найти им применение в какой-либо деятельности. Через активное самовыражение личности объясняют сущность самоактуализации ведущие представители экзистенциально-гуманистического направления (К. Гольдштейн, Э. Деси, А. Маслоу, Р. Мэй, Г. Олпорт, Р. Райн, К. Роджерс,

В. Франкл). Основопологающей для этих психологов является идея о том, что неотъемлемым и важнейшим фактором человеческого развития выступает стремление человека к максимально возможному раскрытию его собственного потенциала и его реализация в практической деятельности на пользу общества. К слову сказать, самоактуализация не выступает для личности основным смыслом существования, ибо она не может осуществляться ради себя же самой; смысл заключен именно в установлении связей с обществом, содействию его подъему и благополучию — таким образом обретает смысл отдельная человеческая жизнь.

Самоактуализация — это не конечное предназначение человека. Это даже не его первичное стремление. Если превратить самоактуализацию в самоцель, она вступит в противоречие с самотрансцендентностью человеческого существования. Подобно счастью, самоактуализация является лишь результатом, следствием осуществления смысла. Лишь в той мере, в какой человеку удастся осуществить смысл, который он находит во внешнем мире, он осуществляет и себя. Если он намеревается актуализировать себя вместо осуществления смысла, смысл самоактуализации тут же теряется [8, с. 118].

В. Франкл считает, что «самоактуализация — это непреднамеренное следствие интенциональности человеческой жизни».

Личности, которая успешно реализует свою потребность в самоактуализации, будут присущи такие особенности, как принятие реальности и гармоничное к ней отношение, принятие других и себя, ориентация на профессиональную деятельность и новые достижения в ней, независимость от социальной среды. Такой человек всегда открыт для нового опыта, он проявляет дружелюбие и сочувствие к другим людям, готов к решению сложных проблем, к сознанию задач и трудностей, своего опыта, к подлинному пониманию своих возможностей, к повышению конгруэнтности; он обладает живым чувством юмора и любит жизнь [7, с. 59].

К. Роджерс понимает актуализацию как стремление к росту, развитию, тенденцию проявлять и активизировать все возможности организма;

как проявление «само-строительства» и своего реального «Я» [6, с. 167]. Можно сказать, что человек, поглощенный процессом самоактуализации, является «инженером себя».

Тенденция к самоактуализации, по К. Роджерсу, есть проявление глубинной тенденции к осуществлению себя: «Доказательством этому служит универсальность проявления этой тенденции во вселенной, на всех уровнях, а не только в живых системах. Мы имеем дело с мощной созидательной силой, сформировавшей нашу вселенную: от самой микроскопической пылинки до самой необъятной галактики, от самой крошечной, ничтожной амебы до самой многогранной и гениальной личности. Возможно, мы касаемся сути нашей способности переустраивать, совершенствовать себя, создавать новые, более духовные направления в развитии человека и человечества» [6, с. 89].

В отечественной психологии теория самоактуализации развивалась под влиянием таких психологов, как А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, Е.И. Исаев, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман и другие.

В ходе процесса самоактуализации задатки и потенции, заложенные в личности, созревают, развертываются качественно и количественно. Самоактуализация есть персонализированная, самоопределившаяся самость среди других, которая существует и действует для других, и только таким способом — для самой себя; практическая сущность ее состоит в осмысленном, целенаправленном движении Я-реального к Я-идеальному. Таким образом, происходит уникальное, единственное в своем роде проявление мира человека, самоосуществление его индивидуальности [2, с. 17].

Явление самоактуализации признано большинством психологов центральным, основополагающим понятием современного гуманитарного знания. К примеру, И.А. Витин рассматривает самоактуализацию как «процесс непрерывный, предполагающий осознание личностью перспективы своего личного и общественного развития, способность видеть альтернативы,

осмысленное принятие ответственности за свой выбор, занятие каким-либо делом, в котором проявляется вся полнота индивидуальности» [3].

Очевидно, что самоактуализация неразрывно связана с индивидуализмом. Именно поэтому в России значимость разработки идей самоактуализации имеет особое значение. Роль их возрастает в наше время, так как в нашей стране происходит постепенный отход от понимания личности исключительно как части коллектива и поиском более сложных моделей развития личности, включающих представления о ее неповторимости, уникальности, единственности. В современной общественной ситуации теория самоактуализации выступает одной из самых полноценных и удачных попыток не только поставить, но и разрешить проблему личности.

В философском плане самореализация личности выступает как минимум в двух аспектах: как источник, побуждающий человека к поиску смысла своего существования и как важнейший фактор духовного роста личности [5, с. 264].

Чем же отличается личность, которая поглощена самоактуализацией? Прежде всего нам хотелось бы сказать, что эта личность будет характеризоваться высокой креативностью. К личностным особенностям, связанным с креативностью, можно отнести следующие: интеллектуальные и творческие способности, широкий круг интересов, стремление к более сложным заданиям и ситуациям, энергичность, увлеченность работой, вовлеченность в некий род деятельности и заинтересованность в достижении высоких результатов (т. е. преобладает мотив успеха), независимость суждений, автономия, свободомыслие, уверенность в себе, толерантность к новому и неизвестному, готовность разрешить конфликт, креативный Я-образ, открытость новому опыту и иным точкам зрения, гибкость жизненной позиции [4, с. 78]. Получая удовольствие от творчества, от решения сложных задач и открытия новых жизненных горизонтов, человек усваивает определенные ориентации по отношению к миру и к самому себе — представления и установки, которые не только повышают его уровень креативности, но и совершенствуют его личность. Таким образом,

чем успешнее человек развивает свои креативные, творческие качества, тем больше новых граней он в себе открывает, тем разнообразнее и многочисленнее становятся его потенциальные возможности для самоактуализации.

В современном обществе тема самоактуализации является очень актуальной, ее часто затрагивают в различных психологических и популярных изданиях, передачах и т. д. Для человека становится все важнее «сбыться» как личность, максимально реализовать свой внутренний потенциал, а саморазвитие является одной из главных духовных ценностей. Однако перед многими, кто ступает на благородный путь совершенствования, возникает вопрос: от чего именно зависит успешность процесса самореализации и самоактуализации? Цель нашего исследования — дать ответ на этот вопрос.

Методологическую основу нашего исследования составляют принципы гуманистической психологии (Ф. Бэррон, Р. Мэй, К. Роджерс, В. Франкл), а также теория самоактуализации А. Маслоу.

В эмпирической части исследования мы использовали методики «Тип мышления» (методика определения типа мышления в модификации Г.В. Резапкиной) и тест САТ («Уровень самоактуализации личности», сделанная на кафедре социальной психологии МГУ русскоязычная адаптация опросника ROI (Опросник личностных ориентаций) Эверетта Шострома, ученика А. Маслоу).

Базой исследования послужил факультет психологии НИУ «БелГУ». В исследовании принял участие 41 студент 2 и 3 курсов.

Нами был проведен регрессионный анализ данных, который показал, что основным предиктором самоактуализации исследуемых студентов является креативность (как по шкале теста САТ, так и по опроснику «Тип мышления»;  $\beta=0,389$ ). Это еще раз подтверждает нашу гипотезу о том, что уровень самоактуализации и креативность личности связаны друг с другом.

Также высокую степень влияния на процесс самоактуализации оказывает синергичность ( $\beta=0,330$ ): люди, которые воспринимают мир целостно, со всеми его противоречиями и противоположностями, способны наиболее полно себя в этом мире проявить и реализовать. Прогностическим параметром процесса



самоактуализации является и гибкость поведения ( $\beta=0,116$ ): гибкое, активное поведение и разнообразие поведенческих реакций способствуют более успешному становлению и развитию личности.

Регрессионный анализ, в котором зависимой переменной стала креативность, показал, что главными предикторами высокого уровня креативности выступают такие факторы, как самоуважение ( $\beta=0,335$ ), сензитивность ( $\beta=0,228$ ) и ориентация во времени ( $\beta=0,127$ ). Таким образом, люди, живущие в настоящем, будут обладать более развитой креативностью, так как они не «витают в облаках», а направляют всю силу и остроту своего разума на разрешение существующих проблем и достижение поставленных перед собой реалистичных целей. Для совершенствования творческого мышления также важно тонкое, чуткое и положительное отношение к себе, умение быть чувствительным и рефлексивным к тем явлениям и изменениям, которые происходят внутри собственной личности.

Таким образом, успешность процесса самоактуализации зависит, в первую очередь, от уровня развития креативности. Для повышения уровня креативности рекомендуется посещать специальные психологические тренинги, самостоятельно заниматься решением различных неординарных задач, и, конечно же, стараться творчески подходить к любым жизненным ситуациям.

### **Список литературы:**

1. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник для ВУЗов. М.: Смысл, 2007. — 523 с.
2. Баталова Л.Ю. Самоактуализация как предмет междисциплинарных исследований. М.: Изд-во МААН, 2009. — 237 с.
3. Витин И.А. Теория самоактуализации // Психологический институт РАО: материалы симпозиума. М., 2002. № 1.
4. Лук А. Творчество // Наука и жизнь. — 1973. — № 1. — с. 76—80.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2010. — 352 с.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1998. — 480 с.
7. Столяренко Л.Д. Психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2010. — 288 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. — 196 с.

## ВОСПРИЯТИЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ

**Филатова Екатерина Федоровна**

*студент 4 курса, кафедра общей психологии СВФУ им. М.К. Аммосова,  
РФ, г. Якутск  
E-mail: [katya\\_filatova\\_1992@mail.ru](mailto:katya_filatova_1992@mail.ru)*

**Алексеева Полина Степановна**

*научный руководитель, старший преподаватель СВФУ им. М.К. Аммосова,  
РФ, г. Якутск*

Проблема Интернет-зависимости приобрела большое значение в связи с изменениями форм социальных связей между молодыми людьми. Интернет в современном мире является мощным инструментом обработки и обмена информацией. Вот уже в течение многих лет изучаются проблемы, связанные с интенсивным использованием Интернета, что приводит к замене реального мира.

Анализируя работы по проблеме интернет-аддикций, И.В. Чудова выделяет черты Интернет-аддикта: сложность в принятии своего физического «Я» (своего тела), трудность в непосредственном общении (замкнутость), выраженную склонность к интеллектуализации, а также чувство одиночества и недостатка взаимопонимания [6].

А.Ю. Егоров отмечает, что феномен Интернет-аддикции представляет собой сборную групп разных поведенческих зависимостей (работогольную, общения, сексуальную, любовную, игровую и т. д.), где компьютер является не объектом, а лишь средством их реализации [2]. Следовательно, можно говорить о преобладании поиска социальной, личностной поддержки в различных группах сети Интернет.

По мнению К. Янг, будучи включёнными в виртуальную группу, Интернет-зависимые становятся способными принимать больший эмоциональный риск путём высказывания более противоречащих мнению других людей суждений [1].

А.Е. Войскунский указывает, что информационная среда, как и другие виды окружающей среды, имеет большую роль в профессиональной

и в повседневной деятельности современного человека. Вхождение в жизнь человека компьютерных сетей приводит к структурным и функциональным изменениям в психической деятельности человека, которые затрагивают познавательную, коммуникативную и личностную сферы [5].

В чём же тогда мотивация студента, использующего сеть Интернет? Можно утверждать о том, что студенты используют сеть Интернет для того, чтобы найти информацию (саморазвитие), информацию для учебной деятельности, также они могут использовать Интернет как ещё один из способов развлечения, «разного вида» общения.

Интернет — сеть дает возможность поддерживать контакты с людьми, которые находятся на большом расстоянии, расширение круга общения до бесконечности, отсутствие необходимости беспокоиться о своей внешности и впечатлении, которые вы производите собеседника и др.

Однако, помимо преимуществ виртуальное общение имеет и отрицательные последствия. Н. Постман утверждает, что с развитием электронной коммуникации «информация превратилась в мусор», изменился характер человеческих ценностей, наблюдается «моральный дефицит». По мнению психологов, работа в Интернете антисоциальна по своему характеру. В сети Интернет развивается псевдоидентичность, в коммуникацию вступает некая личность, в качестве которой участник общения хочет себя представить. Общение стало торопливым и предельно упрощённым [3]. В коммуникативных стратегиях проявляется большая напористость и прагматизм.

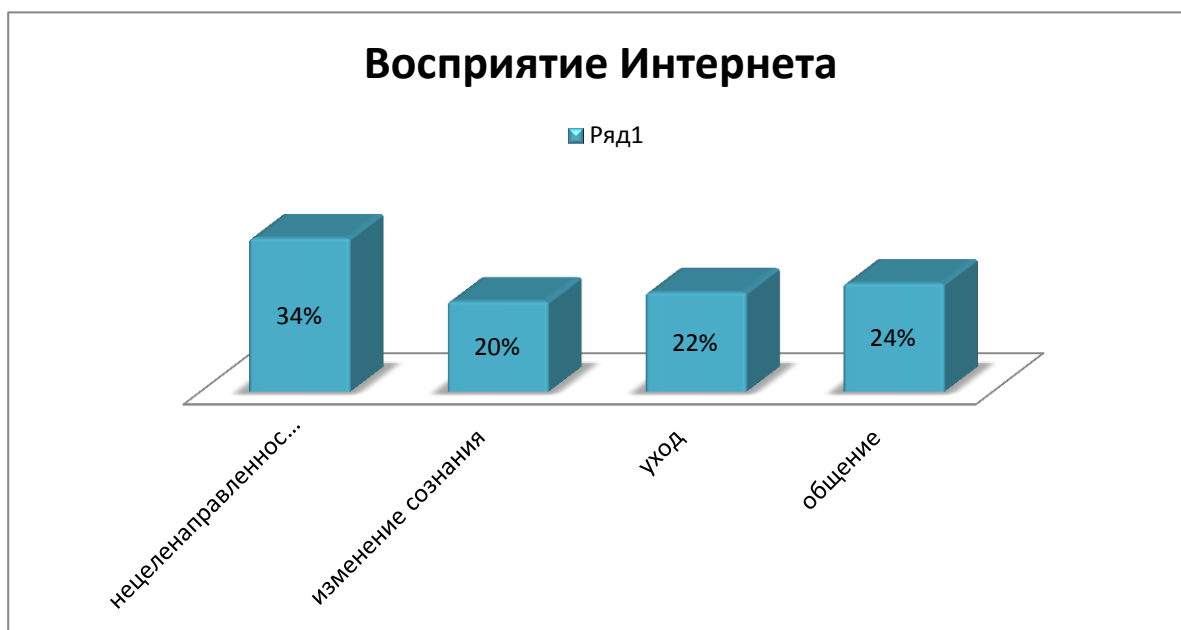
Таким образом, мы полностью солидарны с мнением Королевой Н.Н., которая отмечает, что виртуальная реальность может пониматься как «осмысленная возможность», возможный мир, наделённый смыслом и созданный посредством смыслов [4].

В данной статье мы приведем результаты исследования особенностей восприятия студентами сети Интернет по методике «Восприятие Интернета» (Е.А. Щепилина). Исследование проводилось в апреле 2014 года, среди

студентов 2—5 курсов Северо-Восточного Федерального университета. Всего охвачено исследованием 45 человек, в возрасте от 19 до 22 лет.

Опросник «Восприятие Интернета» Е.А. Щепиловой направлен на исследование того, как человек находясь в сети Интернет воспринимает его. Щепилова Е.А. выделяет 12 шкал, по которым определяется восприятие Интернета: принадлежность к сетевой субкультуре; нецеленаправленность поведения; потребность в сенсорной стимуляции; мотивация использования Интернета; изменение состояния сознания в результате использования Интернета; восприятие Интернета как лучшего, предпочтительного по сравнению с реальной жизнью («уход»); общение; время в Интернете; пространство в Интернете; восприятие Интернета как проективной реальности; одушевлённость Интернета; стремление перенести нормы виртуального мира в реальный.

Результаты особенностей восприятия сети Интернет представлены на гистограмме № 1. Нецеленаправленность поведения отмечают 34 % опрошенных студентов.



**Гистограмма № 1. Распределение особенностей восприятия сети Интернет**

Они указывают на то, что они нецеленаправленно используют сеть Интернет. Данная группа студентов отмечают, что находясь, могут заниматься, чем захотят и как захотят. У них нет определённой цели в пребывании в сети Интернет.

20 % опрошенных указывают на факт изменения сознания посредством нахождения сети Интернет. Как отмечал Л.С. Выготский, «сознание — это рефлексия субъектом действительности, своей деятельности, самого себя». Находясь, в сети Интернет у него рефлексия действительности делится на восприятие реального мира и виртуального мира.

22 % участников исследования отдают предпочтение нахождению сети Интернет, где они могут удовлетворить свои социальные потребности, которые не может удовлетворить в реальном мире.

24 % респондентов говорят о том, что они находят себе друзей, единомышленников посредством общения в сети. Это общение им приятно по духу в сети, там они находят понимание, подтверждение своей значимости и мира в целом. Также он может искать себе соратников по интересам, которых он не нашёл в реальном мире.



*Диаграмма 2. Мотивация использования сети Интернет*

В диаграмме 2 отражено процентное соотношение мотивации студентов, которые используют сеть Интернет. Делятся на такие виды мотивации как развлекательная, познавательная и коммуникативная.

Развлекательная мотивация (35 %). Здесь идёт речь о том, что студенты используют Интернет как развлечение, в свободное время от повседневной деятельности. Прибегая к выходу в сеть Интернет, бродя по «Всемирной паутине» Интернета.

Познавательная мотивация (38 %) говорит о том, что студенты используют сеть Интернет для поиска информации по учебной деятельности, материала для саморазвития. Они находят информацию, необходимую в данный момент или она интересует их по своей актуальности.

Коммуникативная мотивация выражена у 27 % респондентов. Они удовлетворяют свою потребность в общении через сеть Интернет. Интернет здесь выступает как средство, используемое студентами для общения, в котором они ищут себе «подобных».



**Диаграмма № 3. Количество времени, проводимого в сети интернет**

В диаграмме № 3 отражены результаты особенностей восприятия времени в сети Интернет. Потерю счёта времени отмечают 16 % опрошенных студентов.

Можно сказать, что данная группа студентов не придает значения времени проведения в сети.

Одушевлённость Интернета отмечают 84 % респондентов, что свидетельствует о том, что студенты считают сеть Интернет «живым существом», то есть Интернет для них является тем же человеком, который находится с ним рядом в реальном мире.

Таким образом, студенты которые не нашли понимание себя другими людьми в реальном мире стремятся найти его в другой действительности, а в рамках данного исследования, в Интернет-среде. Они надеются. Что в этой среде они будут приняты, поняты и выслушаны. Мотивация студентов пребывания в сети Интернет зависит от преобладания той или иной потребности в данный момент его деятельности. Времени проведённому в сети Интернет студенты не придают никакого значения, то есть времени ведётся без учёта контроля. Наблюдается принятие сети Интернет (одушевление) как выполняющую функцию социальной поддержки за счёт коммуникативных связей в сети Интернет.

### **Список литературы:**

1. Арестова О.Н., Бабанин Л.Н., Войскунский А.Е. Мотивация пользователей Интернета //Гуманитарные исследования в Интернете — под ред. А.Е. Войскунского М.: Терра-Можайск. 2000. — С. 55—76.
2. Егоров А.Ю. Нехимические (поведенческие) аддикции (обзор) // Аддиктология, — 2005, — № 1. — С. 65—77.
3. Зудина У.Ф. Виртуализация общества: две среды одного пользователя. // Архитектон: Известия ВУЗов: электронный журнал. 2009.
4. Королева Н.Н. Влияние коммуникации в сети Интернет на личностные особенности пользователей //Известия государственного педагогического университета им. А.И. Герцена № 9, том 4. 2004.
5. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. — 1991. — № 1. — С. 8—15.
6. Чудова И.В. Особенности образа «Я» «жителя Интернета» // Психологический журнал — 2002. — Т. 22. — № 1. — С. 113—117.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ АРТТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

***Фрольченко Татьяна Борисовна***

*студент 4 курса, кафедра ПимНО, СВФУ ТИ (ф),  
РФ, г. Нерюнгри  
E-mail: [tanuhina08@rambler.ru](mailto:tanuhina08@rambler.ru)*

***Новаковская Виктория Сергеевна***

*научный руководитель, ст. преподаватель ПимНО, СВФУ ТИ (ф),  
РФ, г. Нерюнгри*

Развитие старших дошкольников представляет собой глубокий, целостный процесс, который связан с развитием эмоций. Эмоции играют большую роль в развитии: определяют эффективность обучения, принимают участие в становлении творческой, трудовой, учебной деятельности, взаимоотношениях ребенка со сверстниками. В дошкольном возрасте дети недостаточно умеют управлять своими эмоциями, поэтому задачей взрослого становится научить ребенка управлять своим поведением и деятельностью, предвидеть ее результат и контролировать выполнение.

В последние годы число дошкольников с нарушениями психоэмоционального развития значительно увеличилось. К характерным симптомам этих нарушений относятся эмоциональная неустойчивость, враждебность, агрессивность, тревожность и т. д., что серьезно осложняет взаимоотношения ребенка с окружающим миром [1, с. 5]. Правильно организованная педагогическая работа в этом направлении может не только обогатить эмоциональный опыт дошкольников, но и значительно смягчить или даже полностью устранить недостатки в их личностном развитии.

Осваивая социальную обусловленность эмоций, старшие дошкольники овладевают нормативными категориями, эталонами их проявления, что способствует начальному становлению эмоциональной культуры личности. Ребенок с развитыми эмоциями легче преодолевает эгоцентризм, лучше включается в учебно-познавательные ситуации, успешнее самореализуется в деятельности.



Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (приказ Министерства образования и науки РФ от «17» октября 2013 г. № 1155) включает задачи «охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоциональное благополучие» [4].

Изучением эмоциональной сферы детей дошкольного возраста занимались отечественные и зарубежные ученые (Л.И. Божович, В. Вунд, Л.С. Выготский, У. Джеймс, К.Э. Изард, Н.С. Ежкова, И.Ю. Кулагина и др.), а также педагоги-психологи дошкольных образовательных учреждений РФ и РС (Я) (Н.М. Каблаш г. Алдан; Н.И. Шиднина г. Саратов; Н.А. Смирнова г. Нерюнгри; О.Б. Кондратюк г. Нерюнгри; Е.В. Охотникова г. Шарья), которые в своей работе используют разнообразные методы арттерапии: пение, рисование, музыку, театрализованную деятельность.

Эмоциональная сфера — это важная составляющая в развитии старших дошкольников. Эмоциональное состояние представляет собой особый класс психических процессов и состояний, который составляют переживаемые в различной форме отношения ребенка к предметам и явлениям действительности.

Важным основанием для эмоционального развития старших дошкольников является овладение социальными формами выражения эмоций, формирование чувства долга, развитие эстетических, моральных чувств. Эффективными в работе со старшими дошкольниками являются методы и средства арттерапии.

Арттерапия — это один из психотерапевтических методов, основанных на искусстве и творчестве, способствующий социальной адаптации дошкольника. Проблемы, которые эффективно решает арттерапия являются: развитие познавательно-речевой активности, коррекция поведения, гармонизация эмоционального состояния дошкольников, выявление творческого потенциала, развитие оригинальности мышления, улучшение внимания и памяти, рост самооценки, развитие коммуникативных способностей.

Анализ психолого-педагогического опыта РФ и РС (Я) позволил систематизировать методы работы со старшими дошкольниками. Так, нами были определены направления: сказкотерапия, музыкотерапия, изотерапия, игротерапия.

Использование в практической деятельности методов и средств арттерапии способствует снятию эмоциональной напряженности, учит понимать эмоциональное состояние других людей, свободно выражать свои эмоции. Творческое использование различных арттерапевтических методик направлено на обогащение практического творческого опыта дошкольников.

С целью выявления уровня развития эмоциональной сферы старших дошкольников с 02.09.2013 г. по 30.09.13 г. в старшей группе (18 человек) ДООУ № 30 «Буратино» п. Чульман РС (Я) проведена диагностика уровня развития эмоциональной сферы старших дошкольников, включающая в себя методики: «Кактус» (М.А. Панфилова) [2]; «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (Г.А. Урунтаева) [3]; «Неоконченные рассказы» (П.А. Гаврилова) [5]; опросный лист для педагога (А.М. Щетинина) [5].

На основании результатов исследования выделены следующие характеристики. У 44 % дошкольников анализ рисунков показал наличие тревожности. У 16 % выявлена агрессивность. 45 % старших дошкольников не понимают эмоциональные состояния людей. Выявлено, что только 55 % детей проявляют интерес к состоянию другого человека, ярко эмоционально на него реагируют, активно включаются в ситуацию, пытаются помочь, успокоить. Выявлен тот факт, что 12 % (2 человека) группы эмоционально неблагополучны.

Итак, целью первичной диагностики явилось изучение уровня развития эмоциональной сферы старших дошкольников. Результаты психолого-педагогической диагностики показали, что уровень развития эмоциональной сферы крайне не однороден, и, помогли спланировать ход дальнейшей работы.

С целью развития эмоциональной сферы старших дошкольников составлена психолого-педагогическая программа «Мир моих эмоций» с использованием средств арттерапии. Программа курса включает в себя три основных раздела: «Мир эмоций»; «Я и эмоции других людей»; «Я дарю вам радость». Составлено календарно-тематическое планирование, содержащее 21 занятие по 25 минут каждое и 5 минут на подготовку.

Занятия включали средства арттерапии: сказкотерапию, изотерапию, игротерапию и музыкотерапию.

Метод сказкотерапии выполняет важнейшую роль в развитии воображения, способствует развитию у ребенка сопереживания и сочувствия, радости и сострадания. Старшие дошкольники на примере героя узнали, как можно справиться со своим страхом, справиться с трудностью. Вместе с героем сказки научились приемам не накапливать обиды и огорчения, научились проговаривать свои переживания, чувства, мысли и т. д. Занятия развивают творческое воображение, способствуют раскрытию творческого потенциала.

Использование метода изотерапии помогает старшим дошкольникам преодолевать эмоциональные проблемы, развивать уверенность в себе, воображение, смекалку, но и давать возможность получать огромную радость от общения друг с другом, а так же развивать художественные способности, технические навыки. На занятиях дошкольники рисовали карандашами, красками, лепили из пластилина, соленого теста, рисовали пальчиками и всей ладонью, и т. д.

Метод игротерапии способствует осознанию своих эмоций и пониманию эмоций других людей. Занятия способствовали развитию творческих способностей, развитию словаря, дети приобщились к искусству, испытали чувство удовлетворения от совместных игр. В ходе занятий произошло установление эмоционального контакта со всеми участниками, снятие напряжения и создание положительного фона.

Музыкотерапия способствовала развитию у детей познавательных процессов, коммуникативных навыков и навыков сотрудничества, доброжелательного отношения к окружающим, научило понимать чувства, переданные в музыке, различать оттенки настроения, сопереживать, радоваться, заряжаться положительными эмоциями. В ходе занятия дети слушали музыку, определяли ее характер, пели, танцевали, импровизировали на музыкальных инструментах.

Таким образом, занятия по программе «Мир моих эмоций», способствуют снижению уровня тревожности, агрессивности, способствуют повышению уверенности и личностной самооценки, положительному взаимодействию дошкольников

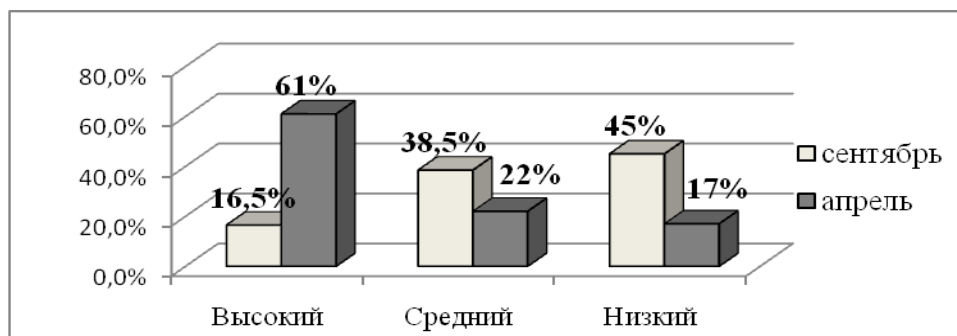
В период с 25.04.2014 по 01.05.2014 года нами проведена итоговая диагностика с целью определения динамики уровня развития эмоциональной сферы старших дошкольников. Контингент детей остался прежним.

Результаты, полученные нами в ходе диагностики, были проанализированы в сравнении с результатами первичной диагностики. Достоверность полученные данных была проверена по методике математической обработки психологических данных  $X^2$  критерий.

Исследования по методике Кактус показали, что у большинства старших дошкольников, посетивших наши занятия, стали заметны улучшения в развитии эмоциональной сферы. Норма развития эмоциональной сферы старших дошкольников составила 56 % (12 чел.), что на 27 % больше, чем при первичной диагностике.

Низкий уровень понимания эмоциональных состояний людей по методике Г.А. Урунтаевой составил 17 % (3 чел.). Показатель высокого уровня понимания эмоциональных состояний людей при итоговой диагностике составил 61%, при первичной диагностике данный уровень составлял 16,5 % (3 чел.).

Результаты итоговой диагностики представлены на рисунке 1.



**Рисунок 1. Результаты диагностики «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» Г.А. Урунтаевой, (сентябрь 2013, апрель 2014 г.)**

В результате было выявлено вероятность допустимой ошибки, которая составила 0,001, поскольку  $13,82 < 36,47$ .

В результате исследования по методике «Неоконченные рассказы» было выявлено, что уровень гуманистического характера эмпатии увеличился на 16 % и составил 83 % (15 чел.), а уровень проявления эгоцентрического характера эмпатии уменьшился на 16 % и составил 17 % (3 чел.).

По мнению педагогов уровень эмоционально благополучных детей увеличился на 23 % и составил 78 % (14 чел.). Низкий уровень эмоционально не благополучных детей снизился на 23 % и составил 7 % (1 человек).

Таким образом, в своей работе мы исследовали актуальные проблемы развития эмоциональной сферы старших дошкольников средствами арттерапии и пришли к выводу, что соответственно организованная психолого-педагогическая работа в этом направлении может не только обогатить эмоциональный опыт дошкольников, но и значительно смягчить или даже полностью устранить недостатки в их личностном развитии.

### **Список литературы:**

1. Ежкова Н.С. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста. М.: Владос, 2010. — 128 с.
2. Панфилова М.А. Игротерапия общения. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. М.: ГНОМид, 2001. — 160 с.
3. Урунтаева Г.А. Практикум по детской психологии. М.: Владос, 1995. — 291 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 10.05.2014).
5. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка. В. Новгород.: 2000. — 88 с.

## СЕКЦИЯ 7.

### ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА

#### СРОЧНАЯ АДАПТАЦИЯ СЕРДЕЧНО-СОСУДИСТОЙ СИСТЕМЫ ЮНЫХ ХОККЕИСТОВ К ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКЕ РАЗЛИЧНОЙ МОЩНОСТИ

*Красиков Иван Владимирович*

*магистрант 1 курса, кафедра АФСМиГ, СибГУФК,*

*РФ, г. Омск*

*E-mail: [krasik92@mail.ru](mailto:krasik92@mail.ru)*

*Кузнецова Ирина Александровна*

*научный руководитель, канд. биол. наук., доцент,*

*кафедра АФСМиГ, СибГУФК,*

*РФ, г. Омск*

**Актуальность.** В настоящее время хоккей с шайбой привлекает к себе большое количество детей. Как правило, начальная подготовка начинается в 6—7 лет, а соревновательная деятельность с 10-ти лет. В этот период значительно увеличиваются нагрузки, повышается их интенсивность, растет психоэмоциональная и физическая напряженность [2].

Скоростно-силовой характер соревновательных нагрузок предъявляет высокие требования к различным системам организма юных хоккеистов, особенно к системе кровообращения, которая является лимитирующим фактором развития как общей, так и специальной работоспособности [1, 2].

При этом в отличие от сформированного морфофункционального состояния организма взрослого спортсмена растущий организм юных спортсменов характеризуется сложными анатомо-физиологическими и адаптационными процессами в ходе выполнения тренировочных и соревновательных нагрузок. При отсутствии научно-обоснованного контроля интенсивный тренировочный процесс, характерный для детско-юношеского хоккея, может приводить к различным нарушениям в состоянии здоровья детей [5]. С этих позиций изучение возрастных особенностей адаптации

сердечно-сосудистой системы юных хоккеистов на раннем периоде подготовки, разработка функционально-диагностических программ, выявление слабых звеньев и симптомов дизадаптации к нагрузкам являются актуальными задачами спортивной медицины для профилактики перенапряжения и сохранения здоровья занимающихся.

**Цель исследования:** изучить особенности срочной адаптации сердечно-сосудистой системы хоккеистов 9—10 лет к нагрузкам различной мощности.

**Методы и организация исследований.** Исследования проводились на базе НИИ ДЭУ СибГУФК. В обследованиях принимали участие 48 юных хоккеистов 9—10 лет, учащихся ДЮСШ.

Для исследования функционального состояния сердечно-сосудистой системы юных хоккеистов в покое, во время физической нагрузки, на 5-й и 10-й минутах восстановления проводилось измерение частоты сокращений сердца (ЧСС), артериального давления систолического (АДс) и диастолического (АДд). Рассчитывалось пульсовое давление (ПД) и двойное произведение (ДП).

В качестве тестирующей физической нагрузки использовался трехступенчатый тест на велоэргометре "Monark" по методике Л.Г. Харитоновой [6]. Первая ступень выполнялась в качестве разминочной (ЧСС 120–130 мин<sup>-1</sup>) — умеренная зона мощности, вторая — при ЧСС до 170 мин<sup>-1</sup> — большая (аэробная) зона мощности, третья ступень — при ЧСС до 180 мин<sup>-1</sup> — субмаксимальная (анаэробная) зона мощности. Продолжительность первой и второй ступени нагрузки — 4 мин, интервал отдыха между ступенями — 2 мин. Продолжительность третьей ступени нагрузки — 1 мин.

Определялась мощность работы на второй (ФР170) и третьей ступенях нагрузки (ФРсубмакс). На основании данных ФР170 по формуле В.Л. Карпмана [3] рассчитывалась абсолютная и относительная (на кг массы тела) величина максимального потребления кислорода (МПК).

Оценка срочной адаптации сердечно-сосудистой системы проводилась по изменению ЧСС и АД в ответ на нагрузку по сравнению с данными покоя.



Рассчитывался индекс хронотропного резерва (ИХР), индекс инотропного резерва (ИИР), показатель качеств реакции (ПКР) по формуле Б.П. Кушелевского [4].

Статистический анализ результатов исследования проводился по общепринятой методике с помощью пакета анализа Microsoft Excel.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Результаты исследования показали, что основные среднестатистические параметры деятельности сердечно-сосудистой системы юных хоккеистов в условиях относительного покоя находятся в пределах физиологической нормы (табл.1).

*Таблица 1.*

**Показатели функции сердечно-сосудистой системы юных хоккеистов в условиях относительного покоя**

№ п/п	Показатели	$\bar{X}$	$\sigma$	$v$
1.	ЧСС, мин <sup>-1</sup>	74,6	9,8	13,2
2.	АДс, мм рт.ст.	104,8	11,8	11
3.	АДд, мм рт.ст.	65,4	6,8	10
4.	ПД, мм. рт.ст	39,4	9,2	23
5.	ДП, усл.ед.	78,2	13,4	17

Для изучения характера срочной адаптации к физической нагрузки проводился анализ индекса хронотропного резерва, отражающий прирост ЧСС при физической нагрузке, а также индекса инотропного резерва, отражающий прирост пульсового давления и соответственно силу сокращений сердца.

Результаты показали, что при аэробной нагрузке индекс хронотропного резерва был на 36 % больше, а при анаэробной нагрузке — на 80 % меньше индекса инотропного резерва (табл. 2). Это свидетельствует о том, что срочная адаптация к физической нагрузке в аэробной зоне мощности происходит преимущественно за счет ЧСС (как у нетренированных детей), а при нагрузке в анаэробной зоне мощности за счет увеличения ударного объема крови.

Таблица 2.

**Показатели функции сердечно-сосудистой системы юных хоккеистов  
при физической нагрузке**

№ п/п	Показатели	$\bar{X}$	$\sigma$	$\nu$
Аэробная нагрузка				
1.	ИХР, %	128,6	29,6	23
2.	ИИР, %	92,1	70,3	76
3.	ПКР, усл.ед	0,3	0,2	51
Анаэробная нагрузка				
4.	ИХР, %	150	0,3	22
5.	ИИР, %	230	0,9	38
6.	ПКР, усл.ед	0,8	0,2	26

Статистический анализ выявил неоднородность изучаемых показателей (коэффициент вариации более 10 %), в связи с этим нами был проведен индивидуальный анализ типов реакции ССС на нагрузку у хоккеистов 9—10 лет. Было выявлено, что у юных спортсменов при ЧСС до 170 мин<sup>-1</sup> наиболее часто встречается гипотонический тип реакции (77 %) и реже нормотонический тип реакции (23 %). При пульсе выше 170 мин<sup>-1</sup> преобладают нормотонический (42 %) и дистонический типы реакции (54 %). Гипотонический тип реакции определялся у 4 % спортсменов. Следовательно, у юных хоккеистов снижены резервы адаптации сердечно-сосудистой системы к аэробной физической нагрузке.

Результаты исследования физической работоспособности в различных зонах мощности показал, что относительная работоспособность в аэробной зоне мощности (ФР170), отражающая уровень развития качества выносливости, у большинства хоккеистов ниже средней (табл. 3).

При этом относительная анаэробная работоспособность (ФРсубм.), отражающая уровень развития скоростно-силовой выносливости, высокая или выше средней.

Таблица 3.

## Показатели аэробной и анаэробной работоспособности юных хоккеистов

№ п/п	Показатели	$\bar{X}$	$\sigma$	$\nu$
1.	Абс. ФР170, кгм/мин	522,4	96,7	19
2.	Отн. ФР170, кгм/мин/кг	14,6	2,3	16
3.	Абс. МПК, л/мин	2023,6	145,3	7
4.	Отн. МПК, мл/мин/кг	56,9	8,4	15
5.	Абс. ФРсубм., кгм/мин	1141,4	142,7	12
6.	Отн. ФРсубм., кгм/мин/кг	31,8	4,7	15

Данный факт свидетельствует о том, что в тренировочном процессе юных хоккеистов мало внимания уделяется развитию аэробных механизмов энергообеспечения. Это, на наш взгляд, приводит к замедлению процессов восстановления организма юных спортсменов после интенсивной физической нагрузки (возврата кислородного долга), развитию переутомления и нарушению здоровья.

**Заключение.** Проведенные исследования показали, что для коррекции тренировочного процесса и сохранения здоровья юных спортсменов следует регулярно проводить мониторинг функционального состояния сердечно-сосудистой системы с использованием нагрузок в различных зонах мощности.

## Список литературы:

1. Белоцерковский З.Б., Любина Б.Г. Реакция сердца на изменение нагрузок // Медицина и спорт. — 2005. — № 4. — С. 33—34.
2. Иорданская Ф.А. Особенности адаптации сердечно-сосудистой системы юных спортсменов к нагрузкам в современном хоккее с шайбой // Вестник спортивной науки. — 2010. — № 3. — С. 33—38.
3. Карпман В.Л., З.Б. Белоцерковский, И.А. Гудков. Исследование физической работоспособности у спортсменов. М.: Физкультура и спорт, 1974. — 96 с.
4. Макарова Г.А. Справочник детского спортивного врача: клинические аспекты / Г.А. Макарова. М.: Советский спорт, 2008. — 440 с.
5. Мониторинг функционального состояния и здоровья юных хоккеистов // Лечебная физкультура и спортивная медицина / Левшин И.В., Михно Л.В., Каган А.В. [и др.] — 2013. — № 12 (120). — С. 9—15.
6. Харитонов Л.Г. Типы адаптации в спорте. Омск: ОГИФК, 1991. — 119 с.

## **ПРОБЛЕМЫ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ПИНГ-ПОНГА В РОССИИ**

**Мазуров Дмитрий Геннадьевич**

*студент 3 курса, кафедры информационных систем,  
Юргинский Технологический Институт  
Томского Политехнического Университета,  
РФ, г. Томск  
E-mail: [mazur10@rambler.ru](mailto:mazur10@rambler.ru)*

**Маховиков Сергей Анатольевич**

*студент 3 курса, кафедры информационных систем,  
Юргинский Технологический Институт  
Томского Политехнического Университета,  
РФ, г. Томск  
E-mail: [g-unit90@bk.ru](mailto:g-unit90@bk.ru)*

**Хамлов Андрей Викторович**

*научный руководитель, ассистент кафедры БЖДЭ и ФВ,  
Юргинский Технологический Институт  
Томского Политехнического Университета,  
РФ, г. Томск*

Во многих источниках игра пинг-понг зародилась на востоке, на стенах резиденций китайских императоров сохранились росписи с изображением игры напоминающей современный пинг-понг. История появления пинг-понга запутана, т. к. в него играли и в Европе. Со временем в игре менялись правила, что придавало большее увлечение игрой.

В Россию пинг-понг пришел в конце XIX-го века, что привело к созданию клубов любителей данной игры. Одним из первых поклонников игры стал Лев Толстой. Первые упоминания о соревнованиях по пинг-понгу появились в 1926 году, игра длилась 20 часов. После введения жестких правил федерацией настольного тенниса (пинг-понга), время партий сократили до 20 минут.

Актуальность настоящего исследования определяется, прежде всего, состоянием пинг-понга на территории России, размещение информации на различных источниках о данном спорте, доступность среди молодого поколения.

Мы решили узнать, насколько популярен пинг-понг в наши дни, кто занимается им, как преподносится в СМИ данный вид спорта

и как относятся к нему люди. Для того, чтобы ответить на данные вопросы были произведены исследования, анализы и опросы различных групп людей.

Также проведено анкетирование более 200 человек, обработка данных анкетирования дала такие результаты: общее количество людей, занимающихся пинг-понгом достаточно мало, однако из тех, кто играет в пинг-понг количество молодых и более старшего поколения приблизительно одинаковы.

Проанализировав целевую аудиторию, мы выяснили 4 главные группы:

1. Главная — люди, активно играющие в пинг-понг.
2. Дополнительная — люди, обучающие играть в пинг-понг.
3. Промежуточная — люди, работники СМИ.
4. Латентная — люди, не играющие в пинг-понг, но имеющие к нему отношение через знакомых или родственников.

Первые три группы являются главными людьми, помогающими популяризации пинг-понга, последняя группа меньше освещает эту игру, но тоже имеет своё значение на общество в деле привлечения новых людей к данному спорту.

В наше время молодежь активно ходит в спортивные секции, следит за спортивными достижениями России, старшее поколение занимается спортом больше для поддержания здоровья. Но среди самых популярных видов спорта нет пинг-понга, что подтверждает тот факт, что пинг-понг остается в России «экзотическим» видом спорта, о нем не часто прочтешь в газете или увидишь по телевизору, не говоря уже о показах больших турниров.

Сделанный анализ публикаций статей в интернете показал: довольно часто писателями статей говорится о том, что пинг-понгу в наше время не хватает настоящих спортсменов, нет реальной конкуренции, и спортсмены знают о своей незаменимости.

После проведенного анализа, можно отметить ряд факторов, которые показывают всю суть проблемы развития пинг-понга в России:

- Один из главных факторов является полное отсутствие системы игры.

- Еще один немаловажный фактор, это отсутствие профессиональных тренеров, лучше всего на их роль подойдут современные игроки, достигшие высоких результатов за долгие годы тренировок. К сожалению, в России их пока, что нет.

Пинг-понг не стоит на месте, он движется и развивается стремительно, для этого и необходимо привлечь молодых тренеров, которые в сила дать подрастающему поколению эту самую систему игры современного пинг-понга.

Тренер должен всегда следовать за своим учеником и по возможности фиксировать его матчи на камеру, чтобы в дальнейшем разобрать игру до мельчайших деталей, изучая всех соперников их стиль игры, это поможет найти их слабые точки в будущем.

Такое положение не только в России, но и в Европе сейчас. В России нет школ, которые направлены только на пинг-понг. По всем городам нашей страны есть лишь небольшие клубы любителей пинг-понга, в которые приходят люди после работы, если есть немного свободного времени. Сейчас есть много возможностей, но нет школ, чтоб найти талантливых игроков.

Пинг-понг выгоден для людей всех возрастов, это хороший любительский вид спорта. Например, трудно представить, что боксом можно заниматься в 60 лет. Пинг-понг же был и будет доступным спортом, который очень подходит для граждан России. Это было доказано много раз. Например, можно посмотреть на Китай, где пинг-понгом занимаются миллионы людей.

Основным тормозом для развития пинг-понга в России, это очень слабый интерес со стороны средств массовой информации. Мы видим все, но только не пинг-понг. В Японии для трансляции чемпионата мира выделяют целый канал, в Китае существует канал, где круглые сутки транслируют пинг-понг.

Проведенный анализ одних из самых популярных сайтов про спорт показал, что в большинстве случаев данные, размещенные у них, касаются таких популярных видов спорта как футбол, биатлон, хоккей, баскетбол, теннис, фигурное катание, волейбол, бокс. Можно сделать вывод, что ни на одном из основных сайтах про спорт нет ссылки «пинг-понг»,

ни на одном из них среди новостей за последнее время не была опубликована новость о мероприятиях связанных с пинг-понгом.

Еще была найдена проблема освещения спортивных мероприятий. Информация о пинг-понге публикуется только на специальных сайтах про пинг-понг. Ни Министерство молодежной политики, спорта и туризма, и никто другой не занимается широким освещением и популяризацией пинг-понга в России. Нужно не только проводить больше соревнований по пинг-понгу, но и повсеместно освещать результаты и спортивные достижения граждан России в СМИ, на телевидении, в Интернете.

Пинг-понг очень доступный и довольно массовый вид спорта, он сильно подходит для России. На прошедшем в мае чемпионате мира мужская сборная России заняла 6 место, пропустив вперед команду из Гонконга, а сборная женщин лишь 14-е место в командном зачете.

В мировом рейтинге спортсменов России (по данным на 6 мая):

37 место — Шibaев Александр с 2230 очков;

51 место — Смирнов Алексей 2170 очков.

Тройка лидеров выглядит следующим образом:

1 место — XU Xin, Китай 3076 очков;

2 место — MA Long, Китай 3051 очков;

3 место — FAN Zhendong, Китай 2984 очков.

Пинг-понг также хорошо влияет на здоровье, а также способствует поддержанию командного духа и хорошей атмосферы в коллективе. Для этого и необходимо популяризировать этот спорт. И нам нужно освещать матчи в СМИ, помогать развиваться пинг-понгу на государственном уровне, строить специальные залы для занятий пинг-понгом, приглашать и обучать молодежь, этому спорту начиная с дошкольного образования, и также многое другое.

Проанализировав количество событий в целом можно понять, что авторы статей не очень активны. Это, возможно, связано с тем, что авторы не видят необходимости в публикации статей о мало популярном спорте и улучшении мнения о пинг-понге как спорте среди молодых граждан России.

В наше время, пинг-понг не очень популярный спорт в нашей стране, ни на одном из основных сайтах про спорт нет ссылки «пинг-понг», ни на одном из них среди новостей за последнее время не была опубликована новость о мероприятиях связанных с пинг-понгом.

Пришло время создать из пинг-понга некий бизнес для того, чтобы каждый, кто помогает команде, будь то тренер или обслуживающий персонал почувствовал свою нужду в команде и получал при этом достойную оплату, но при этом нес и ответственность за некачественный труд.

Главное сейчас заинтересовать больше молодежи и увеличить финансирование данного вида спорта. Одной школы будет мало для, этого существует крайняя необходимость запуска программы по поиску заинтересованных лиц по всей России.

Пора выводить пинг-понг на один уровень с такими видами спорта как хоккей и футбол. Ведь большинство молодежи идут в эти секции. Пинг-понг помогает развивать реакцию, концентрация на мяче улучшает зрение подрастающего поколения. Пинг-понг менее травмоопасный вид спорта, чем другие дисциплины. Он отлично подойдет для девушек.

После проведенного анализа, мы пришли к выводу:

Стройте площадки для пинг-понга во дворах, в школах. И быть может тогда, лет через 10—15 число профессиональных игроков в России хотя бы приблизится к Корейским и Китайским игрокам.

### **Список литературы:**

1. История развития настольного тенниса в мире // Федерация настольного тенниса России. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: [http://tfr.ru/rus/world\\_table\\_tennis\\_history/](http://tfr.ru/rus/world_table_tennis_history/) (Дата обращения 29.05.2014 г.).
2. Настольный теннис // Википедия. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа. — URL: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Настольный\\_теннис](http://ru.wikipedia.org/wiki/Настольный_теннис) (Дата обращения 28.05.2014 г.).



## СЕКЦИЯ 8. ФИЛОЛОГИЯ

### СПОСОБЫ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ

*Казьмерова Татьяна Вячеславовна*

*студент 2 курса, каф. «Маркетинг и реклама» ИСОиП (филиал) ДГТУ,  
РФ, г. Шахты*

*E-mail: [tkazmerova@mail.ru](mailto:tkazmerova@mail.ru)*

*Коноваленко Татьяна Георгиевна*

*научный руководитель, канд. филол. наук, доцент каф. «Иностранные языки»  
ИСОиП (филиал) ДГТУ,  
РФ, г. Шахты*

Слово — это один из главных инструментов PR-специалиста и рекламиста, это сердце и рычаг любой рекламы. Правильная, спланированная и нацеленная на достижение поставленной цели речь — залог успеха в этих областях.

Цель данной работы — рассмотреть формы речевого воздействия рекламы на потребителя.

Предметом нашего исследования будет являться описание способов речевого воздействия в рекламных текстах.

Объектом исследования стала реклама, идущая в прайм-тайм на Первом телевизионном канале.

Задача данной работы заключается в том, чтобы проанализировать известные приемы языкового воздействия на потребителя в конкретных рекламных текстах.

Реклама — одна из самых разработанных сфер применения речевого воздействия.

В качестве речевого воздействия понимается побуждение слушателя с помощью речи к определенному действию. Выделяют субъект и объект речевого воздействия.

Субъект речевого воздействия регулирует деятельность своего собеседника при помощи речи, влияет на его поступки или убеждения.

Объект речевого воздействия испытывает на себе влияние субъекта, которое может осуществляться как в вербальной, так и в невербальной форме.

В процессе исследования речевых актов лингвистами выявлены следующие виды речевого воздействия, которые широко используются для создания рекламных текстов. За основу нами взята типология, предложенная И.А. Стерниным [4]. Рассмотрим каждый из предложенных способов.

**1. Убеждение** — воздействие на сознание личности через обращение к ее собственному критическому суждению.

Языковым средством, используемым в данном способе воздействия, является лексика долженствования, представленная в конкретных рекламных текстах глаголами в повелительном наклонении: *Болят голова? **Прими «Солтадеин»*** (реклама лекарства). В первой части текста обозначена проблема в виде вопросительной конструкции, во второй части предлагается её решение, выраженное глаголом в повелительном наклонении - ***прими.***

***Не тормози, сникерсни!*** (реклама шоколадного батончика). Фраза построена как следующий друг за другом призыв в форме императива, который выглядит естественно и не вызывает ответного противодействия. Такой текст хорошо запоминается, повторяется публикой, и, кроме того, завуалированно называет продвигаемый продукт (***сникерсни!***).

**2. Доказывание** — логическое аргументирование. Процесс доказывания опирается на представления об объекте речевого воздействия как личности разумной, рациональной, способной к логическим умозаключениям, что определяет вполне конкретную целевую аудиторию.

В качестве языковых средств используется описание какого-либо эксперимента, с помощью которого адресат должен убедиться в хорошем качестве рекламируемого товара. При этом используются языковые клише: «научно доказано...», «опытным путем мы выяснили», «во-первых, во-вторых,

в третьих...», а также научная лексика, которая придает большую весомость рекламному продукту. Такой способ воздействия хорошо действует на человека с логическим мышлением: *Устали ждать пока маска подействует?... Тающая маска Garnier Fructis, за 1 секунду она проникает в волосы и восстанавливает их* (тающая маска Garnier Fructis).

*Клинические испытания доказали, что крем-мыло Dove не раздражает даже сухую и чувствительную кожу, поддерживает естественную структуру здоровой кожи* (крем-мыло Dove).

*Gillet — пена рекомендована большинством дерматологов для чувствительной кожи* (пена для бритья Gillet).

*В тестах восемь из десяти владельцев сказали, что их кошка предпочла это* (реклама корма для кошек).

Подобные приемы призваны вызвать в сознании потребителя уверенность в достоверности фактов, излагаемых в рекламном тексте.

**3. Внушение** основано на побуждение собеседника принять на веру сказанное без обдумывания и критического осмысления .

Основой внушения является ключевая фраза рекламного ролика, состоящая из двух частей: в одной, как правило, звучит обещание, а в другой части — руководство к действию: *SMS на МКС, отправляй смс номер 1204 и свяжись с космонавтами на орбите...*(реклама акции мобильной связи Билайн).

В первой части рекламного текста звучит руководство к действию «отправляй смс номер 1204», вторая часть — обещание возможности потребителя связаться с космонавтами на орбите.

*Выиграй 1 млн рублей* (обещание), *просто отправь любое смс* (призыв к действию) *на номер...*(реклама акции мобильной связи Билайн).

**4. Заражение.** В основе такого способа воздействия на потребителя лежит стремление вызвать ту или иную эмоцию, сильное чувство, потрясение. Рекламный текст, использующий прием заражения, вызывает у слушателя

тонкие оттенки переживаний, одновременно принадлежащих ко всем типам эмоций.

Наиболее частыми языковыми средствами в роликах подобного рода являются риторические вопросы, эмоционально-экспрессивная лексика, восклицания: *Я выиграл! От жура ни следа!* (реклама «Fairгу» — «О Петровых на чистоту»). *Red Bull окрыляет* (реклама энергетического напитка Red Bull). *Никто не готовит курицу так, как KFC. Пальчики оближешь!* (реклама быстрой еды KFC).

В перечисленных рекламных текстах передается конгруэнтная эмоция радости и восхищения, как результат использования, потребления рекламируемого продукта. Средством передачи эмоций стали вопросительные и восклицательные конструкции, а также эмоционально-экспрессивная лексика.

**5. Уговаривание** — эмоциональное воздействие с целью побудить собеседника отказаться от его точки зрения и принять нужную. Это достигается путем создания необходимых ассоциаций.

*Рожден, чтобы быть лидером* (реклама автомобиля BMW). Рождается ассоциативная связь успешности потребителя, обладающего данным товаром (автомобилем).

*«Есть только один номер один»* (Шампунь Head and Shoulders). Текст формирует уверенность в уникальности данного товара по сравнению с аналогичной продукцией (Уникальным товаром пользуются уникальные личности — стремление выделиться из ряда себе подобных).

*Зачем платить больше, если не видно разницы?* (реклама моющего средства Dosis). Апелляция к выгоде, основанная на информации о дешевизне продукта по сравнению с другими товарами при не меньшем эффекте.

Проведя исследование способов речевого воздействия в рекламных роликах и рекламных текстах, мы пришли к следующим выводам:

- в каждом рекламном ролике присутствует хотя бы один из способов речевого воздействия;

- каждый из способов воздействия обладает определенным набором языковых средств, с помощью которых осуществляется весьма конкретное влияние на потребителя.

Знание механизмов речевого воздействия помогает специалистам, работающим в сфере рекламы, PR, журналистики выявлять и целенаправленно использовать скрытые возможности языка и тем самым добиваться поставленных целей.

### **Список литературы:**

1. Бердышев С.Н. Рекламный текст. Методика составления и оформления. М.: Дашков и Ко, 2008. — 252 с.
2. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Психологические основы «Паблик рилейшнз»: Учебное пособие. – 2-е издание. СПб.: Питер, 2003. — 208 с
3. Иссерс О.С. Речевое воздействие. Учебное пособие. 2-е изд. М.: Флинта: Наука, 2011. — 224 с.
4. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж: Изд-во «КО», 2001. — 228 с.

## СЕКЦИЯ 9. ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

### АУДИОВИЗУАЛЬНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ПО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВУ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

***Бертай Маржан Мирамбеккызы***  
*студент 1 курса Казахского университета международных отношений*  
*и мировых языков,*  
*Казахстан, г. Кызылорда*  
*E-mail: [raua1972@mail.ru](mailto:raua1972@mail.ru)*

***Байжомартова Карлыгаш Асылжомартовна***  
*научный руководитель, канд. юрид. наук*  
*Казахского университета международных отношений и мировых языков,*  
*Казахстан, г. Кызылорда*

Коренные преобразования, произошедшие в экономике постсоветского Казахстана, отказ от административных методов управления и переход на рыночную форму хозяйствования затронули все сферы жизни казахстанского общества. Изменение экономических отношений повлияло не только на сферу материального производства, но и на область отношений, связанных с созданием продуктов творчества.

Кинопроизводство, кинопрокат, телевещательная деятельность перестали являться монополией государства. Развитие рыночных отношений привело к появлению негосударственных телевизионных каналов, негосударственных кинопрокатных организаций, частных фильмопроизводящих студий, повлияло на возникновение продюсерских компаний, появление продюсеров фильмов. Все это создало благоприятные предпосылки для увеличения и расширения сфер применения аудиовизуальной продукции.

В настоящее время аудиовизуальные произведения получили широкое распространение и повсеместное использование. Этому способствовали не только развитие рыночных отношений, но и новейшие достижения в области техники, передовых цифровых, информационных технологий. Увеличились

возможности использования аудиовизуальных произведений, в том числе воспроизведение в домашних условиях, доступ к аудиовизуальным произведениям в сети Интернет и т. п. В практике иностранных телевизионных компаний стали предоставляться услуги видео на заказ (video on demand), предпринимаются попытки создания Интернет-телевидения. Все это свидетельствует о том, что аудиовизуальные произведения являются одними из наиболее востребованных продуктов творческой деятельности в условиях современного рынка. Учитывая постоянное развитие техники и информационных технологий, можно с определенной долей уверенности прогнозировать появление новых возможностей использования фильмов, появление новых видов аудиовизуальных произведений.

Как указано в Концепции охраны прав интеллектуальной собственности, одобренной постановлением Правительства РК от 26 сентября 2001 года № 1249, двадцать первый век станет эрой интеллектуальной экономики, в развитии которой ключевую роль будет иметь творческая деятельность и надежная система её правовой охраны. Республика Казахстан как полноправный участник международного культурного и научно-технического обмена, являясь членом Всемирной Организации Интеллектуальной Собственности, должна обеспечить соблюдение прав на интеллектуальную собственность как казахстанских, так и иностранных правообладателей [1]. При этом одним из направлений развития охраны в отношении объектов интеллектуальной собственности служит совершенствование законодательства РК в обозначенной области. В этих условиях особое значение приобретает исследование отдельных видов объектов интеллектуальной собственности, к которым относятся и аудиовизуальные произведения, являющиеся результатами интеллектуальной творческой деятельности.

Интерес к исследованию аудиовизуальных произведений связан с тем, что создание и использование аудиовизуальных произведений порождает целый ряд сложных правовых вопросов, особое место в числе которых занимают вопросы авторского права. Несмотря на то, что в Законе Республики Казахстан

«Об авторском праве и смежных правах» от 10 июня 1996 года нашло закрепление определение понятия «аудиовизуальное произведение», а ряд норм специально посвящен вопросам авторского права на аудиовизуальные произведения, отдельные положения данного закона противоречат определению того, что представляют собой аудиовизуальные произведения, нуждается в уточнении само определение понятия «аудиовизуальное произведение». Между тем аудиовизуальные произведения продолжают оставаться одними из наименее исследованных авторских произведений в гражданско-правовой науке Казахстана.

Современные технологии позволяют видоизменять фильмы, облекать их в новые формы, выделять фрагменты и использовать отдельные элементы аудиовизуальных произведений. Получившая в последнее время практика использования фрагментов видеоряда фильма, а также самостоятельное использование звукового сопровождения к нему, ставят перед юристами вопросы о защите прав на отдельные элементы фильма, что требует определения состава аудиовизуального произведения.

Законодательное деление аудиовизуальных произведений на кинематографические произведения и произведения, выраженные средствами аналогичными кинематографическим, вызывает необходимость в выявлении характерных признаков аудиовизуального произведения, рассмотрении разновидностей аудиовизуальных произведений, а также определения возможности отнесения к их числу вновь появляющихся результатов творчества таких, как, например, мультимедийные произведения.

Не менее актуально и исследование вопроса о субъектах авторского права на аудиовизуальные произведения. Поскольку с развитием рыночных отношений в сфере производства, проката и распространения аудиовизуальной продукции стали появляться предприниматели, заинтересованные в создании фильмов и их распространении на аудиовизуальном рынке с целью получения прибыли, то есть так называемые продюсеры фильмов, продюсерские



компании, немаловажное значение имеет определение правового статуса производителей аудиовизуальных произведений.

Не достаточно исследованными являются договорные формы передачи прав на аудиовизуальные произведения. В связи с чем особую значимость приобретает рассмотрение авторских договоров, заключаемых на создание и использование аудиовизуальных произведений.

Аудиовизуальное произведение, несмотря на наличие в его составе разных по природе элементов, признано законом объектом авторского права. Конструкция авторско-смежного права не имеет теоретического обоснования и практического смысла, поэтому законодатель справедливо, как мы полагаем, отказался от её применения. Создание зрительного ряда или видеоряда и звукового сопровождения должно влечь появление авторского права, а лица, творческим трудом которых создаются такие составляющие элементы аудиовизуального произведения, должны быть признаны его авторами.

Аудиовизуальные произведения относятся к разряду произведений коллективного творчества. Поэтому авторское право на указанный результат творческой деятельности принадлежит его создателям совместно. Поскольку аудиовизуальное произведение не подлежит разделу, следует признать равенство долей авторов аудиовизуального произведения в праве на использование аудиовизуального произведения, если иное не предусмотрено заключенным между ними соглашением [2].

Имущественные права на аудиовизуальное произведение могут приобрести не только производители аудиовизуальных произведений, но и иные лица, которые становятся обладателями отдельных имущественных прав на использование способами соответствующими характеру их профессиональной деятельности. Таковы телевизионные компании, дистрибьюторы, осуществляющие либо организующие прокат фильма, владельцы кинотеатров и киноустановок, организации, занимающиеся изготовлением и распространением видеоносителей (видеокассет, цифровых видеодисков и т. п.)

с записью аудиовизуального произведения, и другие участники рынка аудиовизуальной продукции.

Обладателями имущественных прав на аудиовизуальное произведение могут стать и другие участники гражданского оборота, к которым имущественные авторские права переходят по иным, нежели заключение авторского договора, основаниям. Примером тому может служить внесение прав на аудиовизуальное произведение в качестве вклада в уставный капитал юридического лица, обращение взыскания на имущество несостоятельного должника, передача авторских прав в залог и т. п.

Личными неимущественными правами авторов на аудиовизуальные произведения являются: право авторства (право на авторство), право на авторское имя, право на неприкосновенность аудиовизуального произведения, право на обнародование аудиовизуального произведения, включая право на его отзыв. Перечисленные правомочия неотчуждаемы и непередаваемы. Личные неимущественные права авторов наряду с имущественными авторскими правомочиями составляют авторское право на аудиовизуальное произведение.

Имущественные права, возникающие в отношении аудиовизуальных произведений представляют собой права на использование данных произведений. Под использованием следует понимать доведение произведения до сведения неопределенного круга лиц, в результате чего оно воспринимается или может быть воспринято публикой.

При использовании аудиовизуального произведения в авторско-правовом смысле произведение выбывает из обладания автором, точнее из под сферы контроля автора, так как оно может быть фактически использовано неограниченным кругом лиц. Наделяя автора имущественными правами на использование аудиовизуального произведения, закон обеспечивает автору возможность осуществлять контроль над произведением. Этот контроль выражается в способности автора ограничивать воспринимающую аудиовизуальное произведение публику аудиторией зала, где исполняется

произведение (зал кинотеатра, зал видеосалона и т. п.), аудиторией — абонентов кабельного телевидения, подписчиков платного спутникового телевидения, посетителей Интернет-сайта и т. д., а также ограничивать количество и характер распространения его экземпляров.

Имущественные права по использованию аудиовизуального произведения включают следующие правомочия: право на воспроизведение, право на распространение экземпляров, право на публичное исполнение, право на сообщение и право на доведение аудиовизуального произведения.

Основным способом передачи прав на аудиовизуальное произведение служит авторский договор. Анализ норм Закона об авторском праве позволил прийти к выводу о том, что в данном законе нашли отражение существующие в юридической науке теория разрешения и теория уступки авторских прав. Учитывая это, имущественные авторские права могут быть как переданы на время, так и уступлены по договору.

Поскольку авторские права могут быть переданы не только по авторскому договору, но и по иным гражданско-правовым сделкам, то основным критерием авторского договора служит цель его заключения, которой является использование произведения.

Авторский договор заключается как на создание, так и на использование готового аудиовизуального произведения. Авторский договор на создание аудиовизуального произведения заключается производителем с лицами, признаваемыми по закону авторами аудиовизуального произведения. Основное отличие авторского договора на создание от авторского договора на использование аудиовизуального произведения состоит в том, что авторский договор на создание заключается в отношении еще не созданного аудиовизуального произведения, а потому содержит дополнительное условие, обязывающее автора сначала создать это произведение.

Решение вопроса о разновидности заключаемого авторского договора на создание аудиовизуального произведения зависит лишь от усмотрения сторон. Установленная п. 2 ст. 13 Закона об авторском праве презумпция перехода исключительных прав к производителю аудиовизуального

произведения действует лишь в том случае, если иное не предусмотрено самим авторским договором. Поэтому авторское право на аудиовизуальное произведение может быть не только передано на время, но и уступлено производителю [3].

Авторские договоры на использование аудиовизуального произведения заключаются по поводу использования аудиовизуального произведения теми или иными способами. Поэтому авторские договоры предусматривают передачу отдельных имущественных прав в отношении аудиовизуального произведения либо предоставления права использования определенными способами на условиях неисключительной лицензии.

Процесс создания аудиовизуального произведения требует не только творческих усилий, но и вложения значительных финансовых средств. В таком случае возникает необходимость в том, чтобы кто-либо взял на себя инициативу и ответственность за создание аудиовизуального произведения, получив взамен право на использование готового, законченного производством фильма. Закон об авторском праве называет такого участника авторско-правовых отношений, возникающих в связи с созданием и использованием аудиовизуальных произведений, производителем аудиовизуального произведения. Проведенное исследование позволило нам прийти к заключению, что цель организации процесса создания и использования аудиовизуального произведения для его производителя имеет коммерческий характер, а сама деятельность является предпринимательской.

### **Список литературы:**

1. Концепция охраны прав интеллектуальной собственности. Программа по реализации Концепции охраны прав интеллектуальной собственности. Астана: Майкропринт, 2002.
2. Абдреева Н.Б. Объект авторского права по законодательству РК // Объекты гражданских прав: Материалы международной научно-практической конференции (в рамках ежегодных цивилистических чтений). Алматы, 25—26 сентября 2003 г. / Отв. ред. М.К. Сулейменов. Алматы: Казахский гуманитарно-юридический университет, 2004.
3. Закон Республики Казахстан от 10 июня 1996 года № 6-І Об авторском праве и смежных правах.

## ОСНОВАНИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ АВТОРСКИХ ПРАВ У СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

***Бирюкова Маргарита Васильевна***

*магистрант 2 курса Института истории и права  
ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова,  
РФ, г. Абакан  
E-mail: [b.kseniy@mail.ru](mailto:b.kseniy@mail.ru)*

***Чеботарева Ирина Александровна***

*канд. юрид. наук, доцент Института истории и права  
ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова,  
РФ, г. Абакан*

По своей природе высшие учебные заведения аккумулируют большой интеллектуальный потенциал, так как их деятельность направлена не только на выпуск конкурентоспособных специалистов, но и осуществление научной и исследовательской деятельности. Этому способствуют и происходящие изменения законодательства в области образования. Правовые нормы в данной сфере предоставляют образовательным организациям достаточно большие полномочия. Организации обладают автономией, то есть они свободны в осуществлении образовательной, научной, организационно-управленческой деятельности, а также в принятии локальных нормативных актов учреждения. Профессиональные образовательные организации, сегодня, вольны в определении содержания образования, выборе учебно-методического обеспечения, образовательных технологий по реализуемым ими образовательным программам. Статья 16 Федерального закона «Об образовании» предусматривает возможность использования дистанционных образовательных технологий и электронного обучения, а Федеральный государственный образовательный стандарт вменяет в обязанность преподавателя в целях реализации компетентного подхода использование в образовательном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий. Следовательно, преподаватели вузов могут активно внедрять в образовательный процесс современные интерактивные технологии с использованием сети Интернет, в том числе создавать новые учебные продукты. Данные информационные

образовательные ресурсы, которые в большинстве случаев являются результатами интеллектуальной деятельности, могут быть представлены в виде учебных пособий, баз данных, автоматизированных библиотечных систем, электронных журналов, сайтов и др. Вузы также активно вовлекают во «франчайзинговую деятельность в рамках сетевого взаимодействия» [5, с. 3], и здесь как никогда встает вопрос об охране объектов, являющихся франшизой, большинство из которых произведения науки, литературы и искусства. Объекты авторского права в виде научных произведений создаются и на уровне аспирантуры, которая с 01 сентября 2013 года стала уровнем высшего профессионального образования.

Образовательные организации «самостоятельно разрабатывают и утверждают образовательные программы, в том числе за педагогами закреплено академическое право на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения и воспитания в пределах реализуемой образовательной программы, отдельного учебного предмета, курса, дисциплины (модуля)» [9, с. 22]. Для высших учебных заведений закон об образовании предусмотрел различные формы интеграции образовательной и научно-исследовательской деятельности. Основной целью такой интеграции является кадровое обеспечение научных исследований, использование результатов научных исследований в образовательном процессе, привлечение студентов к научной деятельности под руководством научных работников. Для этого высшим учебным заведениям дана возможность создания хозяйственных партнеров и обществ, деятельность которых заключается в практическом применении, а также внедрении результатов интеллектуальной деятельности. Одним из требований Федерального государственного образовательного стандарта является включение в учебную практику студентов научно-исследовательских работ, а также участие в проведении научных исследований по плану кафедры. На основании данного стандарта вузы активно вовлекают студентов в научную деятельность посредством участия в научно-образовательных центрах, технопарках, бизнес-

инкубаторов. Создаются при образовательных организациях студенческие конструкторские бюро и др.

В результате выше указанной деятельности, в высших учебных заведениях, возникает достаточно большой объем продуктов интеллектуального труда, которые подпадают под нормы авторского права.

Авторское право обеспечивает охрану произведений, объективно выраженных результатов творческой деятельности. «Авторское право выполняет традиционно четыре ключевых функции: признание авторства на произведение, установление режима использования произведения, возможность материального и морального поощрения автора и защита его прав» [4, с. 7]. Однако, стимулируя педагогов и студентов к созданию произведений науки, литературы и искусства посредством создания условия для занятия творческой деятельностью, необходимо учитывать и интересы общества. «Повышение уровня охраны прав авторов ни в коем случае не должно препятствовать использованию их произведений в целях образования и просвещения или препятствовать в стремлении читателей, зрителей, слушателей знакомиться с результатами такого творчества» [6, с. 32]. В какой степени субъекты образовательного процесса — преподаватели, студенты или сами образовательные организации могут быть носителями авторских прав.

Субъектами авторского права могут быть «авторы произведений науки, литературы или искусства, а также их правопреемники, работодатели и другие лица, приобретающие авторские права по закону или договору» [1, с. 29]. С.А. Судариков считает, что субъекты авторского права можно разделить на две категории. Первичными субъектами авторского права признаются исключительно авторы или соавторы произведений, так как только им принадлежат личные неимущественные права. Исключительные имущественные права могут принадлежать не только автору, но и иным лицам — правообладателям авторского права, которым это право устанавливается либо по закону или по договору. К последней категории он относит «авторов

произведений, наследников авторов, работодателей авторов служебных произведений, правопреемники юридических лиц, правообладатели объектов авторского права» [8, с. 54]. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что автором в образовательной среде могут выступать преподаватели и студенты, творческим трудом которых создаются произведения науки, литературы и искусства. Чтобы быть признанным автором произведения, подпадающего под нормы авторско-правовой охраны, необходимо, чтобы данное произведение было результатом творческой деятельности и было выражено в любой объективной форме (устной, письменной, изображение, звуко- и видеозаписи, в объемно пространственной форме). Однако, лица, не внесшие личного творческого вклада в создание произведения, а оказавшие автору консультационное или материальное содействие, не признаются авторами произведения, также как и лица, осуществлявшие контроль над выполнением соответствующих работ. «Так, например, автором курсовой или дипломной работы будет являться студент, а не научный руководитель, оказывающий студенту лишь консультационные услуги. Разумеется, студент признается автором при условии, что его работа не является плагиатом или компиляцией, и носит творческий характер» [2, с. 251].

Гражданское законодательство включает возможность иметь права в составе правоспособности автора. Правоспособность, согласно гражданскому законодательству, наступает у лица с рождения. Отсюда следует, что для признания лица автором произведения не имеют значения ни его дееспособность, ни возраст. Для возникновения, осуществления и защиты авторского права на произведение необходим только сам факт создания этого результата интеллектуальной деятельности. Законодательство не требует соблюдения, каких-либо формальностей, и не требует регистрации произведения в официальных органах. Данный подход, закрепленный в гражданском кодексе РФ, совпадает с требованиями п. 2 ст. 5 Бернской конвенции, и именуется как презумпция автора. Отдельно выделяется такое произведение как программы ЭВМ и базы данных, для которых такая



регистрация возможна по желанию правообладателя и правила такой регистрации установлены ст. 1262 ГК РФ. Также для возникновения авторского права не имеет значения опубликовано произведение или нет.

В связи с активной интеграцией в высших учебных заведениях образовательной и исследовательской деятельности, на практике распространены случаи создания совместных произведений несколькими авторами, среди которых могут быть как преподаватели, так и студенты, а также преподаватели и студенты иных вузов. И тогда их необходимо отнести к соавторам произведения. Охране подлежат произведения, созданные лицами в результате совместной творческой деятельности независимо от того, состоит ли данное произведение из частей, имеющих самостоятельное значение или неразрывное целое. Однако для такого рода произведений создаются различные правовые режимы их использования. Если произведение состоит из самостоятельных частей и могут быть использованы независимо друг от друга, то эта часть произведения может использоваться автором по своему усмотрению и быть отдельным объектом правовой охраны. Например, учебное пособие, написанное коллективом авторов, где каждый преподаватель создавал свой раздел, то он может использовать этот результат по своему усмотрению, если иное не предусмотрено соглашением между соавторами. Другой вариант правового регулирования возможен в случае, когда соавторы имеют единое произведение, которое невозможно использовать по частям. Тогда право на использование произведения принадлежать всем соавторам. Свои отношения по использованию произведения они могут регламентировать взаимным соглашением на любом этапе создания такого произведения или по его завершению. Таким соглашением также можно определить порядок распределения доходов, полученных от использования совместного произведения. Если такой порядок не будет определен соглашением, то согласно действующему законодательству доходы распределяются между всеми правообладателями поровну. Также определяется и распоряжение исключительным правом на произведение, созданное в соавторстве. Если договором не предусмотрено

иное, то гражданское законодательство определяет совместное распоряжение исключительными правами соавторами. При этом каждый из соавторов имеет право принимать меры по защите своих прав самостоятельно, даже когда произведение представляет собой единое целое.

В рамках своей профессиональной деятельности преподаватели, а также студенты в рамках учебной деятельности создают произведения, которые представляют собой переработку любых иных произведений, в том числе обзоры, рефераты, резюме, аннотации и иные обработки. В этом случае они являются авторами производных произведений. Субъекты образовательного процесса могут быть и авторами составных произведений. Гражданское законодательство к составным произведениям относит авторов, составивших энциклопедии, словари, антологии, но только при условии, что составные произведения являются результатом творческой деятельности по подбору и расположению материалов. Очень часто в вузе публикуются различные сборники научных работ не только преподавателей, но и студентов. В данном случае сборник — это составное произведение, в состав которого входит несколько произведений, как охраняемых авторским правом, так и не охраняемых. Охрана производных и составных произведений осуществляется как самостоятельных авторских произведений, независимо от охраны прав авторов тех произведений, на основании которых созданы производные и составные произведения. И авторы, чьи произведения вошли в состав производного или составного произведения, вправе свободно использовать свое произведение, в том числе сохраняют эти права независимо от права издателя или других лиц на использование произведения, если иное не определено договором с создателем составного произведения. Авторские права на составные и производные произведения не препятствуют другим лицам использовать оригинальное произведение в создании своего составного произведения.

Автором, соавтором произведения науки, литературы и искусства, производного произведения, составного произведения могут быть только

физические лица, творческим трудом которых созданы произведения, то есть в нашем случае, преподаватели и студенты. Однако, в законодательстве помимо понятия «автор произведения» используется термин «правообладатель», содержание которого в нормах закона не раскрывается. Данный термин имеет разное значение в разных правовых ситуациях. Чаще всего под правообладателями понимаются такие субъекты авторского права, которые обладают исключительными правами на произведение, которое перешло к ним от автора в силу закона или договора. Так как исключительные права могут принадлежать и автору тоже, то понятие правообладатель шире, чем понятие автор. Автором может быть только физическое лицо, а правообладателем могут быть и юридические лица, в том числе образовательные организации, индивидуальные предприниматели-работодатели, если произведение создано лицом, работающим по найму, либо заказчики, если произведение создано по договору заказа.

Таким образом, «если рассматривать термин правообладатель в широком смысле, то это автор (его наследники), а также иные лица, получившие исключительные права по законному основанию или договору» [7, с. 44]. Только в результате анализа соответствующий положений гражданского законодательство можно говорить в каком значении применяется понятие «правообладатель», так как во многих случаях имеется ввиду, не только сам, создатель произведения, но и его правопреемники. В данном отношении «российское авторское право соответствует нормам международного права, так в соответствии с п. 6 ст. 2 Бернской конвенции охрана произведения должна осуществляться в пользу автора и его правопреемников» [1, с. 31].

Профессиональная образовательная организация, реализующая программы высшего профессионального образования не может быть автором или соавтором произведения, так как является юридическим лицом, но она может быть правообладателем служебного произведения. Согласно ст. 1295 ГК РФ «служебным является произведение науки, литературы или искусства, созданное в пределах, установленных для работника (автора)

трудовых обязанностей (служебное произведение)» [3, с. 231]. На служебные произведения исключительные права принадлежат работодателю, в нашем случае ВУЗу, если данный объект авторского права создавался при исполнении педагогом служебных обязанностей и между ними не заключено соглашение об ином порядке перехода исключительных прав. Если исключительные права на служебное произведение перешло к работодателю, то при этом право автора не ограничивается в использовании служебного произведения способом, не обусловленном целью служебного задания или за пределами, вытекающими из этого задания. У работодателя с момента получения исключительных прав на служебное произведение, возникает право указывать свое имя или наименование либо требовать такого указания.

Таким образом, все субъекты образовательного процесса — научно-педагогические работники, студенты и сами вузы могут быть носителями авторского права. Преподаватели и студенты могут владеть правами автора произведения, созданного в результате их творческой деятельности и выраженной в объективной форме. Также они могут быть соавторами произведений, авторами производных и составных произведений с момента создания этих произведений. То есть преподаватели вуза и студенты могут быть первичными субъектами авторского права в силу того, что:

- являются участниками образовательных отношений, подтвержденных соответствующими документами (приказом о зачислении в качестве студента Вуза, трудовых договоров и гражданско-правовых соглашений с преподавателями);

- наличие самого факта создания произведения преподавателем и студентом, подпадающее под признаки объекта, охраняемого нормами авторского права.

Образовательные организации, являясь субъектами образовательного процесса в силу государственной регистрации, полученной лицензии и Устава вуза, являются правообладателями служебных произведений в силу закона или договора и им принадлежат только исключительные права.

Соответственно, вуз становится субъектом авторского права в момент перехода исключительных прав либо по закону (служебное произведение), либо по договору.

### **Список литературы:**

1. Близнац И.А., Леонтьев К.Б. Авторское право и смежные права :учеб./под ред. И.А. Близнаца. М.: Проспект, 2010. — 416 с.
2. Герасимова Е.А. Дипломные работы как объекты авторского права//Бизнес в законе, — 2008. — № 1. — С. 251.
3. Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть четвертая от 18.12.2006 г. № 230-ФЗ принят Гос. Думой Федер.Собр.Рос. Федерации 24.11.2006 г.: одобр. Советом Федерации Федер.Собр.Рос. Федерации 08.12.2006 г.: введ. Федер. законом Рос. Федерации 18.12.2006 г. № 231-ФЗ//Рос. газ. 2006. 22 дек. 2008. 11 нояб.
4. Жихарев Д.Н. Управление интеллектуальной собственностью: основы. М., 2011. — 32 с.
5. Жуковская Н.Т., Жуковский ЮА. Франчайзинговая форма продвижения инновации российских вузов на образовательном рынке //Юридическое образование и наука, 2009.— С. 3.
6. Интеллектуальная собственность университета: создание, правовая охрана и управление: научное издание/В.А. Иванов [и др.]. Йошкар-Ола: Поволжский государственный технологический университет, 2012. — 58 с.
7. Маторина Т.А. Исключительные авторские права//Бухгалтер и закон, — 2011. — № 2. — с. 44.
8. Судариков С.А. Авторское право. М.: Проспект, 2011. — 512 с.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273//Собрание законодательства РФ. — 2012. — № 53, — ст. 7597.

## ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА НАСЕЛЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

*Кинзябаева Назиля Мухаммадеевна*

*студент 2 курса, кафедры финансового и экологического права  
института права БашГУ,  
РФ, г. Уфа  
E-mail: [nazilya.kin.93@mail.ru](mailto:nazilya.kin.93@mail.ru)*

*Аминов Ильдар Ринатович*

*научный руководитель, канд. юрид. наук, доцент кафедры государственного  
права института права БашГУ,  
РФ, г. Уфа*

Самым большим препятствием на пути России к правовому государству является уходящая вглубь веков традиция пренебрежительного отношения к праву. В. Ключевский, крупнейший русский историк, писал: «Не я виноват, что в русской истории мало обращают внимание на право: меня принудила к тому русская жизнь, не признававшая никакого права. Свойственные европейским народам идеи права, свободы, справедливости в России всегда были роскошью ума, доступной не многим головам, как дорогой французский кафтан или парик был доступен не многим карманам» [4, с. 424]. Эти слова не теряют своей актуальности и в настоящее время, ведь сегодня население зачастую не воспринимает право как регулятор общественных отношений, сказывается незнание законов, юридическая безграмотность, еще живущая в людях боязнь судов и неверие в возможность решения жизненных споров правовыми методами. Это все — показатели низкого уровня правовой культуры.

Правовая культура — это качественное состояние использования права в жизни общества, своего рода барометр спроса и использования возможностей права в разрешении повседневных житейских проблем и вопросов [5, с. 296].

На мой взгляд, данное определение, предложенное Ф.М. Раяновым, отражает лишь часть такого многоаспектного понятия, как правовая культура. Я поддерживаю более широкое понимание, предложенное Ф.Х. Галиевым

в монографии «Синкретизм современной правовой культуры»: во-первых, правовая культура включает в себя эмоции, представления и чувства людей, отражаемые в отношении к праву и его восприятию, что зачастую так или иначе выражается в особенностях поведения людей; во-вторых, знание законодательства и, что не маловажно, умение применять эти знания на практике; в-третьих, правовая культура выступает показателем цивилизованности общества и государства и наконец, в-четвертых, правовая культура это путь к упорядочению жизнедеятельность огромного числа разных людей, объединенных идеями правового государства [2, с. 151].

Несмотря на то, что корни правового нигилизма укрепились в правосознании русского народа, десятилетия отчуждения, отторжения права сделали свое дело — сегодня мы пожинаем плоды этого застарелого порока. Верно отметил А. Валицкий, что праву в России не повезло. В Росси право отвергалось « по самым разным причинам: во имя Христа или Маркса, во имя высших духовных ценностей или материального равенства» [1, с. 25]. А почему так происходило? Для принятия чего-либо важно понять, для чего оно нам нужно и соответствует ли это «новое» нашему жизненному укладу и привычкам, то есть должна образоваться благодатная почва для произрастания саженцев для получения в будущем году богатого урожая. Но народ должен сам осознать ценность права как наиболее эффективного регулятора общественных отношений, осознать, что государство и общество это равноправные партнеры на пути к созданию правового государства. Именно осмысление и понимания факта того, что необходимо учреждение гражданского политического организма на принципах свободы личности, равноправия и верховенства закона является двигателем формирования правовой культуры. Без этого все навязанные «сверху» модели правовой государственности и реформы не будут иметь желаемого результата.

Формирование правовой культуры должно осуществляться на самом близком к населению уровне — на уровне местной власти. Ведь, местное самоуправление — система организации и деятельности граждан,

обеспечивающая самостоятельное решение населением вопросов местного значения, управление муниципальной собственностью, исходя из интересов всех жителей данной территории. Более широкое понятие местного самоуправления подразумевает право и реальную способность органов местного самоуправления регламентировать значительную часть публичных дел и управлять ею, действуя в рамках закона, под свою ответственность и в интересах местного населения.

Существует поговорка, хочешь изменить мир, начни с себя. Действительно, если население муниципального образования, и каждый его житель примутся за исполнение собственных правомочий, установленных действующим законодательством, это и будет первым шагом к заветной цели — к правовому государству.

На современном этапе повышение правовой культуры — задача первостепенной важности, потому что пока народ также пассивно будет стоять в стороне и равнодушно наблюдать, что происходит в его стране, в его регионе, в его муниципальном образовании — идеи правового государства, справедливости, верховенства закона будут оставаться формальными, только лишь провозглашенными. Народ — источник власти, но если ему не нужна власть, то, конечно, ее приберут к рукам другие субъекты и сделают ее сакральной. Граждане будут выступать в роли просителей, а господами будут государственные и муниципальные «служащие». Необходимо переломить ход событий и начать реализацию задачи повышения правовой культуры на уровне местного самоуправления.

Я хочу еще раз подчеркнуть: местное самоуправление — это самая близкая к населению власть. Российское законодательство признает основным субъектом права на самоуправление население муниципальных образований (городских и сельских поселений и др.). Согласно ст. 130 Конституции РФ местное самоуправление обеспечивает самостоятельное решение населением вопросов местного значения, владения, пользования и распоряжения муниципальной собственностью. Вместе с тем Конституция исходит из того,



что право местного самоуправления осуществляется населением как через формы прямого волеизъявления, так и через выборные и другие органы местного самоуправления. Население осуществляет местное самоуправление посредством участия в местных референдумах, муниципальных выборах, посредством иных форм прямого волеизъявления, а также через выборные и иные органы местного самоуправления.

Таким образом, органы местного самоуправления формируются населением и существуют с единственной целью — удовлетворение потребностей населения путем решения местных вопросов.

Я думаю теоретическое обоснование того, что высокая правовая культура населения — это самое главное условие для эффективного осуществления местного самоуправления не вызвало сомнений у читателей. Теперь обсудим механизмы реализации. Я предлагаю:

- проведение органами местного самоуправления бесед, лекций, презентаций для учащейся молодежи — в образовательных учреждениях, для работающего населения — непосредственно на рабочем месте; для людей пожилого возраста — в ближайшем муниципальном учреждении. Эти мероприятия осуществлять не реже одного раза в год, информация должна содержать основные права населения муниципального образования при осуществлении местного самоуправления и самое важное — механизм их реализации;

- организацию экспериментальной клиники для оказания юридической помощи населению муниципального образования по любым правовым вопросам. Помощь должна быть бесплатной, работники клиники — лучшие студенты высших учебных заведений данного муниципального образования, обучающиеся по специальности юриспруденция. Руководитель клиники — дипломированный специалист, организующий слаженную работу всей клиники. Для работников должна быть предусмотрена стипендия, выплачиваемая из местного бюджета, а для руководителя экспериментальной клиники, соответственно, заработная плата;

- трансляция по местному телевидению объявлений о проведении мероприятий, требующих непосредственного участия населения муниципального образования согласно законодательству о местном самоуправлении.

Данная целевая программа будет осуществляться за счет средств, предоставляемых из местного бюджета при субсидировании региональным.

С помощью этих мер, мы сделаем содержание законодательства доступным и понятным для населения муниципального образования, обеспечим понимание возможности реального осуществления декларируемых прав и свобод, заложенных в законодательстве. На мой взгляд, эти мероприятия окажутся наиболее эффективными для повышения правовой культуры населения муниципального образования.

Осознание гражданином своих прав и свобод, их соблюдение превратят российского гражданина в достойного члена гражданского общества. Только «равноправные отношения» общества и власти, развитые институты гражданского общества могут искоренить такой порок, как правовой нигилизм [3, с. 15].

### **Список литературы:**

1. Валицкий А. Нравственность и право в теориях русских либералов конца XIX — начала XX вв. // Вопросы философии. — 1991. — № 8. — С. 25—32.
2. Галиев Ф.Х. Синкретизм современной правовой культуры. Уфа: РИЦ БашГУ, 2011. — 356 с.
3. Гулина О.Р. Феномен правового нигилизма в современной России. Уфа: РИО БашГУ, 2003. — 151 с.
4. Ключевский В.О. Собр. Соч. в 9-ти т. М.: Мысль, — 1990. — Т. 9. — С. 424.
5. Раянов Ф.М. Проблемы теории государства и права. М: ИД «Право и государство», 2003. — 303 с.

## **ОСОБЕННОСТИ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ, ПРЕДУСМОТРЕННЫХ П. «З» И «К» ЧАСТИ 2 СТАТЬИ 105 УГОЛОВНОГО КОДЕКСА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

***Колесников Юрий Павлович***

*студент 4 курса Казанского (Приволжского)  
Федерального университета, юридического факультета,  
РФ, г. Казань  
E-mail: [DkolesX@mail.ru](mailto:DkolesX@mail.ru)*

***Мулюков Фархад Батуевич***

*научный руководитель, старший преподаватель кафедры уголовного права  
КФУ,  
РФ, г. Казань*

Совершение убийства, то есть умышленного причинения смерти другому человеку, является одним из наиболее опасных преступлений. В соответствии с ч. 2 ст. 20 Конституции РФ за особо тяжкие преступления против жизни в качестве исключительной меры наказания может назначаться смертная казнь [3]. Это означает, что законодатель отнес умышленное лишение жизни к самым опасным преступлениям. Пленум Верховного Суда РФ в постановлении от 27 января 1999 года № 1 (с изменениями, внесенными постановлениями Пленума от 6 февраля 2007 г. № 7, 3 апреля 2008 г. № 4, 3 декабря 2009 г. № 27) «О судебной практике по делам об убийстве (ст. 105 УК РФ)» разъяснил, что по каждому такому делу должна быть установлена форма вины, выяснены мотивы, цель и способ причинения смерти другому человеку, а также исследованы иные обстоятельства, имеющие значение для правильной правовой оценки содеянного и назначения виновному справедливого наказания [8].

Большое значение при квалификации такого преступления, как убийство, имеет четкое понимание норм уголовного законодательства. Любые ошибки в ходе уголовного преследования могут привести к негативным последствиям: возвращение уголовного дела на дополнительное рассмотрение, отмена приговора суда и т. д. Это создает определенные нагрузки на право-

охранительные органы. Вместо того, чтобы расследовать новые преступления, они дорасследуют старые.

Чтобы избежать ошибок при квалификации преступлений, Пленум Верховного Суда РФ в соответствии с п. 1 ч. 4 ст. 14 Федерального конституционного закона от 7 февраля 2011 г. «О судах общей юрисдикции в Российской Федерации» № 1-ФКЗ выносит соответствующие постановления, разъясняющие вопросы судебной практики [4]. Необходимо отметить, что в действующем законодательстве отсутствует предписание об обязательности разъяснений Пленума Верховного Суда РФ для нижестоящих судов, хотя в Законе РСФСР 1981 г. «О судостроительстве РСФСР» такая обязательность была предусмотрена. Как отмечает С.М. Кочои, «разъяснения Верховного Суда РФ не являются руководящими (обязательными), однако фактически остаются таковыми» [7, с. 27]. Нужно отметить, что положения Пленума Верховного Суда РФ иногда игнорируются мировыми и федеральными судьями. В частности, при рассмотрении дела № 2-21/2011 об убийстве, совершенном в ходе грабежа, Верховный Суд Республики Коми 18 мая 2011 г. квалифицировал действия виновного не только по п. «в» ч. 2 ст. 161, но и дополнительно по ч. 1 ст. 139 УК РФ, хотя в абзаце 3 п. 19 Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 27 декабря 2002 г. № 29 «О краже, грабеже и разбое» указано, что если кража, грабеж или разбой были совершены с незаконным проникновением в жилище, то дополнительная квалификация по ст. 139 не требуется [1].

Как отмечалось выше, Постановления Пленума Верховного Суда РФ не являются сборником императивных норм. Некоторые авторы предлагают признать их судебными прецедентами, имеющими рекомендательный характер и не являющимися в уголовном судопроизводстве Российской Федерации правовыми источниками уголовного права и процесса. Хотя положения Пленума Верховного Суда РФ не носят обязательный характер, но, по их мнению, всё же имеют характер правовой нормы.

Разъяснения Верховного Суда РФ играют большую роль в толковании норм права, поскольку позволяют устранить некоторые трудности в понимании уголовно-правовых норм.

В частности, применительно к статье 105 УК РФ, некоторые юристы неоднозначно воспринимают положения п. «з» ч. 2 ст. 105 УК РФ, ошибочно полагая, что данная норма содержит в себе совершение двух преступлений сразу. Вышеуказанное Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 27 января 1999 года № 1 указывает на необходимость квалификации по совокупности преступлений, предусмотренных ст. 162, 163, 209 и по п. «з» ч. 2 ст. 105 УК РФ. Разъяснение Верховного Суда РФ по этому поводу довольно часто воспринимается как противоречащее положениям ст. 17 УК РФ о том, что совокупностью преступлений признается совершение двух или более преступлений, ни за одно из которых лицо не было осуждено, за исключением случаев, когда совершение двух или более преступлений предусмотрено статьями Уголовного кодекса в качестве обстоятельства, влекущего более строгое наказание [8]. Кроме того, в отличие от Постановления Пленума Верховного Суда РФ, Уголовный кодекс РФ является законом, обладающим высшей юридической силой. От направленности умысла зависит квалификация преступлений, сопряженных с разбоем или вымогательством. Если умысел виновного направлен на получение денежных средств, в ходе получения которых он совершает убийство, то некоторые ученые, например, Д.Ю. Краев, рекомендуют квалифицировать данное деяние как убийство, сопряженное с разбоем. Если же хищение чужого имущества было совершено после убийства, то действия виновного необходимо квалифицировать по совокупности ст. 105 и соответствующей части ст. 158 УК РФ [5, с. 19]. Как видим, преступления схожи, однако ответственность будет разной. Все зависит от момента возникновения умысла. Если в первом случае умысел на хищение родился до возникновения умысла на убийство, то во втором случае умысел на хищение появился позже. Если умысла у виновного нет, то его действия должны квалифицироваться по соответствующему пункту

ст. 162 УК РФ. Эти вопросы в Постановлении Пленума Верховного Суда РФ не нашли свое отражение, что приводит к трудностям при квалификации преступлений.

Судебная практика подтверждает данное положение. В частности, по совокупности преступлений, предусмотренных п. «з» ч. 2 ст. 105 и ст. 162 УК РФ, были осуждены: К. (в т. ч. по п. «в» ч. 4 ст. 162 УК РФ) приговором Хабаровского краевого суда от 19 декабря 2013 г., оставленным без изменения судом апелляционной инстанции; А. приговором суда Ямало-Ненецкого автономного округа от 24 октября 2008 г., оставленным без изменения в порядке надзора Верховным Судом РФ [1].

Поэтому понятие «сопряженное» необходимо рассматривать как «неразрывно связанное». Наличие квалифицирующего признака разбоя, вымогательства или бандитизма не освобождает от дополнительной квалификации по статьям Особой части УК РФ, предусматривающим ответственность за перечисленные преступления.

Само содержание разъяснений в постановлениях Пленума Верховного Суда РФ вызывает определенные трудности в понимании их сущности. Например, абзац 2 п. 16 постановления Пленума Верховного Суда РФ от 15 июня 2004 года № 11 (с изменениями от 14 июня 2013 г. № 18) «О судебной практике по делам о преступлениях, предусмотренных статьями 131 и 132 УК РФ» и Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 27 января 1999 г. № 1 (с изменениями, внесенными постановлениями Пленума от 6 февраля 2007 г. № 7, 3 апреля 2008 г. № 4, 3 декабря 2009 г. № 27) «О судебной практике по делам об убийстве (ст. 105 УК РФ)» разъясняют, что если убийство произошло в ходе изнасилования, или оно имело место только с целью скрыть данное преступление, то действия виновного должны квалифицироваться по совокупности преступлений — по п. «к» ч. 2 ст. 105 и соответственно ст. 131 или 132 УК РФ. Возникает вопрос о возможности квалификации убийства по п. «к» ч. 2 ст. 105 УК РФ при совершении других преступлений, предусмотренных ст. 162, 163 и 209 УК РФ. К примеру, после

разбойного нападения, нападавший решил убить потерпевшего с целью, чтобы тот не изобличил виновного перед правоохранительными органами. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 27 января 1999 г. № 1 по этому вопросу дает следующее разъяснение: по смыслу закона квалификация по п. "к" ч. 2 ст. 105 УК РФ совершенного виновным убийства определенного лица с целью скрыть другое преступление или облегчить его совершение исключает возможность квалификации этого же убийства, помимо указанного пункта, по какому-либо другому пункту ч. 2 ст. 105 УК РФ, предусматривающим иную цель или мотив убийства. В п. 17 указанного Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 27 января 1999 г. № 1 указано, что убийство, совершенное при квалифицирующих признаках, предусмотренных двумя и более пунктами ч. 2 ст. 105 УК РФ, должно квалифицироваться по всем этим пунктам. Однако п. 13 данного Постановления устанавливает, что если убийство было совершено, например, из корыстных побуждений, то дополнительная квалификация по п. «к» части 2 ст. 105 УК РФ не требуется. Однако, исходя из содержания п. «з» ч. 2 ст. 105 УК РФ законодатель отделил убийство, сопряженное с разбоем, вымогательством или бандитизмом от мотива корыстных побуждений. Это создает определенные противоречия в понимании положений рассматриваемого Постановления. Поэтому, если у лица, совершившего разбойное нападение или вымогательство, возник умысел на убийство потерпевшего с целью скрыть совершенное им деяние, то его действия необходимо квалифицировать по соответствующей части статей, предусматривающих ответственность за разбой, вымогательство или бандитизм и по п. «з» ч. 2 ст. 105 УК РФ. Это подтверждается судебной практикой. В частности, приговором Свердловского областного суда от 19 октября 2001 г. Б. был осужден к лишению свободы по п. "з" ч. 2 ст. 105 УК РФ за убийство, совершенное в ходе разбойного нападения, по п. "к" ч. 2 ст. 105 за убийство свидетеля разбойного нападения, с целью скрыть преступление, п. "н" ч. 2 ст. 105 УК РФ за неоднократность убийства и по п. "в" ч. 3 ст. 162 УК РФ. Верховный Суд РФ в определении от 26 февраля 2002 г.

№ 45-002-11 кассационную жалобу об изменении приговора оставил без удовлетворения.

Если умысел на совершение убийства возник с определенным отрывом после совершения разбойного нападения, вымогательства или нападения бандой, то дополнительной квалификации по п. «з» ч. 2 ст. 105 УК РФ не требуется. Так, приговором Читинского областного суда от 30 июля 2003 г. В. был осужден к лишению свободы по п.п. «к», «н» ч. 2 ст. 105 УК РФ и по п.п. «а», «б» ч. 2 ст. 162 УК РФ. Из материалов дела следует, что умысел на убийство потерпевшего у В. возник с достаточным отрывом во времени с момента совершения разбойного нападения. Поэтому Президиум Верховного Суда РФ постановлением РФ 431-П10ПР оставил надзорное представление заместителя Генерального прокурора РФ и квалификацию по п. «к» ч. 2 ст. 105 и ч. 2 ст. 162 УК РФ без изменения [2].

Таким образом, по пункту «к» ч. 2 ст. 105 УК РФ убийство будет квалифицироваться только в том случае, если у виновных не было умысла и мотива совершать убийство, которые имеют иную цель, отличную от сокрытия совершенного преступления. Речь идет о доминировании мотива в момент совершения преступления. Поэтому это не означает, что если совершается убийство с целью скрыть другое преступление, по другим пунктам ч. 2 ст. 105 УК РФ квалифицировать деяние нельзя. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 27 января 1999 г. № 1 в п. 13 указывает на невозможность сочетания целей и мотивов преступления, направленных на один объект посягательства [6]. В частности, нельзя совершить убийство из хулиганских и корыстных побуждений одновременно по отношению к одному потерпевшему. Однако возможно сочетание пунктов ч. 2 ст. 105 УК РФ, если они предусматривают ответственность за убийство двух или более лиц, совершенное с особой жестокостью и т. д. В частности, Верховным Судом Удмуртской республики 8 ноября 2013 г. Г. был осужден к лишению свободы за нанесение побоев И., за убийство И., а также Б. с целью скрыть ранее совершенное преступление, за угон автомобиля без цели хищения. Действия Г.



судом были квалифицированы по ч. 1 ст. 116, п. "а", "к" ч. 2 ст. 105, ч. 1 ст. 166 УК РФ, поскольку других мотивов убийства не было. Апелляционным определением Верховного Суда Удмуртской республики от 28 января 2014 г. № 43-АПУ13-25 апелляционная жалоба осужденного Г. об изменении квалификации с п. "к" ч. 2 ст. 105 на ч. 1 ст. 105 УК РФ была оставлена без удовлетворения [1].

Таким образом, при квалификации преступлений, предусмотренных п. «к» и «з» ч. 2 ст. 105 УК РФ, большое значение имеют разъяснения Пленума Верховного Суда РФ. В них содержатся нормы рекомендательного характера, которые позволяют избежать ошибок при квалификации преступлений со сложным составом. Квалифицируя убийство, которое было совершено в ходе разбойного нападения, вымогательства или нападения банды, следует правильно понимать положения п. «з» ч. 2 ст. 105 УК РФ, в которой не содержится совокупность преступлений, а указывается на квалифицирующий признак. Умышленное лишение жизни другого человека, совершенное в ходе нападения или вымогательства, имеет более высокую степень общественной опасности по сравнению с простым убийством. Квалифицируя деяние по п. «к» ч. 2 ст. 105 УК РФ следует обращать внимание на отсутствие других мотивов и целей убийства. Поэтому при доминировании того или иного мотива, убийство следует квалифицировать по соответствующему пункту ч. 2 ст. 105 УК РФ без дополнительной квалификации по п. «к» ч. 2 ст. 105 УК РФ. Если же убийство совершено способом, указанным в качестве квалифицирующего признака, или по другим основаниям, не затрагивающим мотивы и цели преступления (убийство двух или более лиц; убийство женщины, заведомо для виновного находящейся в состоянии беременности), то действия лица должны квалифицироваться по соответствующим пунктам ч. 2 ст. 105 и п. «к» ч. 2 ст. 105 УК РФ.

## Список литературы:

1. Бюллетень Верховного Суда РФ. — 1999. — № 3. — С. 2—6; — 2008. — № 6. — С. 9; — 2010. — № 2. — С. 2.
2. Бюллетень Верховного Суда РФ. 2003. № 4.
3. Исследования. Росправосудие. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <https://rospravosudie.com/research/> (доступ получен: май 2014 г.).
4. Кочои С.М: Уголовное право. Общая и Особенная части: Учебник. Краткий курс. М., 2009.
5. Краев Д.Ю. Некоторые вопросы квалификации убийств, сопряженных с разбоем // Криминалист. 2011. № 1.
6. Обзор судебной практики Верховного суда Российской Федерации [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_158663/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_158663/) (доступ получен: май 2014 г.).
7. Собрание законодательства РФ. — 2014. — № 15. — Ст. 1691.
8. Собрание законодательства РФ. — 2011. — № 7. — Ст. 898.

## **ОСОБЕННОСТИ ПОРЯДКА ИЗЪЯТИЯ ЗЕМЕЛЬНЫХ УЧАСТКОВ В ЦЕЛЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ**

***Остроумов Руслан Петрович***

*студент 4 курса Юридического института  
Томского государственного университета,  
РФ, г. Томск*

*E-mail: [ruslanostroumov@mail.ru](mailto:ruslanostroumov@mail.ru)*

***Токарев Евгений Анатольевич***

*канд. юрид. наук, доцент Кафедры гражданского права  
Юридического института Томского государственного университета,  
РФ, г. Томск*

Основы современного земельного строя в Российской Федерации были заложены в Конституции РФ 1993 года. Было закреплено, что земля может находиться в частной, государственной, муниципальной и иных формах собственности (статья 9). Вместе с тем, в статье 35 закреплено право государства для своих нужд отчуждать имущество в принудительном порядке. Как справедливо отмечают исследователи [5; 3], в данном случае имеет место конфликт между частными и публичными интересами.

В настоящее время в Российской Федерации реализовались, реализуются либо готовятся к реализации масштабные национальные проекты: Саммит АТЭС, состоявшийся в 2012 году во Владивостоке, Универсиада 2013 года в Казани, XXII Олимпийские зимние игры и XI Паралимпийские зимние игры в Сочи в 2014 году, Чемпионат мира по футболу FIFA 2018 года, Кубок Конфедераций FIFA 2017 года и другие. Рассмотрим обозначенную проблему на примере трех проектов: Саммит АТЭС — 2012, Сочи — 2014 и FIFA — 2018.

Для осуществления каждого из вышеперечисленных проектов были приняты федеральные законы: Федеральный закон от 08.05.2009 N 93-ФЗ, Федеральный закон от 01.12.2007 № 310-ФЗ и Федеральный закон от 07.06.2013 № 108-ФЗ (далее — специальные законы). Каждый из данных законов устанавливает иной по отношению к существующему порядок изъятия земельных участков. Примечательно, что данными законами были внесены

изменения в Федеральный закон от 30.11.1994 № 52-ФЗ «О введении в действие части первой Гражданского кодекса Российской Федерации», в соответствии с которыми порядок изъятия земельных участков для реализации вышеуказанных проектов, установленный Гражданским кодексом РФ применяется, если иное не предусмотрено законами о проектах. Таким образом, был установлен приоритет норм данных законов по отношению к нормам ГК РФ. Перейдем непосредственно к особенностям порядка изъятия земельных участков по данным законам.

1. Согласно общему порядку, установленному в статье 279 ГК РФ собственник земельного участка должен быть не позднее чем за год до предстоящего изъятия письменно уведомлен об этом органом, принявшим решение об изъятии.

Между тем, в соответствии с частью 16 статьи 6 Закона об АТЭС уведомление о принятом решении об изъятии земельного участка правообладатели получают в течение семи дней со дня принятия указанного решения. Затем проводится оценка рыночной стоимости земельных изымаемых участков и убытков, причиненных таким изъятием. Согласно части 22 статьи 6 лицам, у которых изымаются земельные участки, в течение пяти дней со дня получения отчета об оценке предоставляется проект соглашения об изъятии земельного участка. В случае, если данное соглашение не будет заключено в течение трех месяцев со дня предоставления лицу, у которого изымается земельный участок, возможности ознакомления с проектом соглашения, уполномоченные органы вправе обратиться в суд с иском об изъятии земельных участков. Аналогичный порядок закреплен Законом о Чемпионате мира по футболу (статья 30). Некоторые особенности закреплены в Законе об Олимпийских играх в Сочи (статья 15): установлен максимальный срок для оценки в 30 дней, а срок добровольного заключения договора — один месяц.

Очевидна разница в правовом положении собственников (и иных правообладателей) земельных участков. Если по общему правилу,

установленному ГК РФ, уведомление происходит хоть и после принятия соответствующего решения, но за 1 год до предстоящего изъятия, то по специальным правилам промежутков времени между уведомлением и предстоящим изъятием составляет менее полугода.

2. Специальные законы в отличие от правил ГК РФ закрепляют, что в течение семи дней со дня принятия решения об изъятии земельного участка указанное решение должно быть опубликовано в печатном издании, являющемся источником официального опубликования нормативных правовых актов, а также должно быть размещено на официальном сайте в сети Интернет. Думается, что таким образом законодатель пытается минимизировать возможность нарушения прав правообладателей в том случае, если они не будут надлежащим образом уведомлены персонально. Безусловно, данное положение следует расценивать положительно.

3. В соответствии с пунктом 4 статьи 279 ГК РФ решение органов государственной власти или органов местного самоуправления об изъятии земельного участка для государственных или муниципальных нужд подлежит государственной регистрации. В то же время специальные законы о проведении Саммита АТЭС и Чемпионате мира по футболу не предусматривают такой обязанности уполномоченных органов. Более того, в части 17 статьи 15 Закона об Олимпийских играх в Сочи закреплено, что решение об изъятии земельных участков не подлежит государственной регистрации.

С одной стороны, такое решение вполне логично: проведение государственной регистрации таких решений увеличивает срок проведения процедур по изъятию. С другой же стороны, отсутствие соответствующих записей в ЕГРП создает неопределенность в статусе соответствующих земельных участков, угрожает стабильности гражданского оборота.

4. Как уже было отмечено выше, в случае если соглашение об изъятии земельного участка к установленному сроку не будет заключено в добровольном порядке, уполномоченный орган вправе обратиться с иском в суд. Данный порядок предусмотрен как общими правилами (статья 282 ГК

РФ), так и специальными законами. Необходимо отметить особенности судебного порядка и последствий изъятия земельного участка для реализации проектов.

Так Закон о проведении Саммита АТЭС устанавливает сокращенные процессуальные сроки подачи и рассмотрения апелляционных и кассационных жалоб и представлений. Жалобы и представления могут быть поданы в течение десяти дней после дня принятия судом первой инстанции данного решения (по соответствующей редакции АПК РФ — один месяц для апелляционной жалобы, представления и два месяца для кассационной жалобы, представления). Для рассмотрения дела в апелляционной инстанции отводится десять дней, в кассационной — пять дней. Законом о Чемпионате мира по футболу закрепляются сроки для подачи и рассмотрения апелляционной жалобы, представления: десять дней после дня принятия судом первой инстанции решения для подачи жалобы, представления и десять дней для рассмотрения жалобы, представления судом апелляционной инстанции (по ГПК РФ — один месяц и два месяца соответственно, по АПК РФ — один месяц и два месяца соответственно).

Еще «прогрессивнее» к этому вопросу подошел законодатель в Законе об Олимпийских играх в Сочи: часть 33 статьи 15 закрепляет, что решение суда об изъятии земельных участков и (или) расположенных на них иных объектов недвижимого имущества в целях размещения олимпийских объектов подлежит немедленному исполнению.

Как справедливо отмечается в литературе [1; 4] немедленное исполнение практически лишает владельцев недвижимости возможности добиться в суде возвращения имущества. В данном случае возможно лишь обжаловать размер возмещения. Примечательно, что данная норма указывает на необходимость немедленного исполнения решения суда в части изъятия недвижимости, но не в части предоставления взамен иного недвижимого имущества или выплаты компенсации. Исследователи видят в этом «откровенное

ущемление предусмотренного п. 1 ст. 46 Конституции Российской Федерации гарантированного права граждан на судебную защиту» [5].

5. Не менее важным является вопрос об оценке изымаемых земельных участков. Большая часть судебных споров возникает по поводу несогласия собственников земельных участков с выкупной ценой и размером возмещения иных убытков.

В статье 35 Конституции РФ закреплено, что принудительное отчуждение имущества для государственных нужд может быть произведено только при условии предварительного и равноценного возмещения. Если обратиться к специальным законам, то они устанавливают следующие правила. Оценка рыночной стоимости земельных участков и убытков, причиненных таких изъятием, осуществляется в соответствии с Федеральным законом «Об оценочной деятельности в Российской Федерации». При этом Закон об Олимпийских играх в Сочи содержит более подробное регулирование вопроса, закрепляя, что с оценщиком заключается договор на проведение оценки, который должен быть исполнен последним не позднее, чем через 30 дней со дня заключения договора. А согласно части 26 статьи 15 Закона выкупная цена земельных участков, а также размер убытков не могут превышать размеры, определенные в отчете об оценке.

В связи с вышеизложенным можно сделать вывод, что проводить свою оценку бессмысленно. Данный вывод подтверждается судебной практикой по делам, связанным с изъятием земельных участков в Сочи: арбитражные суды стоят на позиции [2], что расхождение в оценках собственников и уполномоченных органов само по себе не является свидетельством недостоверности одного из отчетов об оценке.

Кроме того, в литературе обсуждается социальная справедливость данных мероприятий. Многие люди потратили много сил и времени на приобретение и обустройство земельных участков, недвижимости на них. Люди могут иметь различные воспоминания, связанные с данной землей. Не всегда сумма выкупа и возмещения убытков может компенсировать душевные переживания лица. В связи с этим в литературе ставится вопрос о наличии морального вреда,

причиненного правомерными действиями государства, возмещение которого не предусмотрено.

Подводя итог, хотелось бы отметить следующее. Безусловно, реализация таких проектов несет огромные перспективы для национального и регионального развития России, они символизируют усиливающееся влияние и позиции России на международной арене, повышают престиж страны. Однако проведенный анализ отдельных положений законов о проведении Саммита АТЭС, Олимпийских игр в Сочи и Чемпионата мира по футболу показал, что если указанные законы и не противоречат Конституции РФ, то как минимум вызывают сомнения в их конституционности, что подтверждается наличием широкой критики в науке. Нельзя забывать, что Конституция РФ высшей ценностью признает права и свободы человека, признание, соблюдение и защита которых являются обязанностью государства. Статья 18 Конституции РФ гласит: «Права и свободы человека и гражданина являются непосредственно действующими. Они определяют смысл, содержание и применение законов, деятельность законодательной и исполнительной власти, местного самоуправления и обеспечиваются правосудием».

### **Список литературы:**

1. Лазаревский А. Изъять и поделить по-олимпийски // ЭЖ-Юрист. 2007. № 48.
2. Расхождение в оценках собственников и уполномоченных органов само по себе не является свидетельством недостоверности одного из отчетов об оценке: Постановление ФАС Северо-Кавказского округа от 16 ноября 2011 г. по делу № А32-8124/2011 // КонсультантПлюс : справ. правовая система. Версия Проф. Электрон. дан. М., 2013. Доступ из локальной сети Науч. б-ки Том. гос. ун-та.
3. Сидорова Е.Л. Баланс публичных и частных интересов при изъятии земельных участков для государственных или муниципальных нужд // Журнал российского права. — 2010. — № 4. — С. 140—147.
4. Чельшева Н.Ю. Актуальные проблемы принудительного изъятия имущества граждан для государственных нужд в России и европейских странах // Юрист. — 2012. — № 15. — С. 38—43.
5. Чельшева Н.Ю. Принудительный выкуп имущества граждан для государственных и муниципальных нужд: конфликт частных и публичных интересов // Российская юстиция. 2008. № 12.



*ДЛЯ ЗАМЕТОК*

**НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО СТУДЕНТОВ XXI СТОЛЕТИЯ.  
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**

*Электронный сборник статей по материалам XXI студенческой  
международной заочной научно-практической конференции*

№ 6 (21)  
Июнь 2014 г.

В авторской редакции

Издательство «СибАК»  
630075, г. Новосибирск, ул. Залесского, 5/1, оф. 605  
E-mail: mail@sibac.info



**СибАК**  
[www.sibac.info](http://www.sibac.info)